

سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية - قطر

العدد: ١٥٨ | ذو القعدة ١٤٣٤هـ | السنة الثالثة والثلاثون

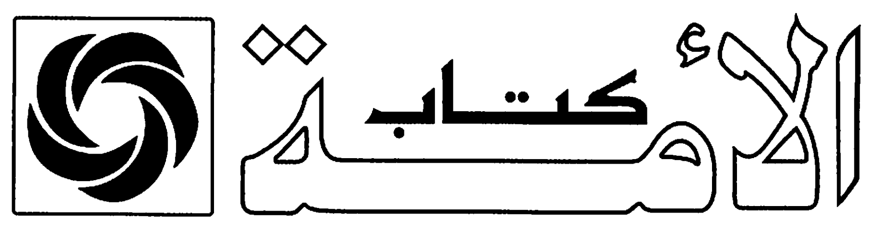
تطوير التعليم الشرعي
حاجة.. أم ضرورة

د. محمد بن عبد الله الدويش

محمد بن عبد الله بن إبراهيم الدويش

* من مواليد المملكة العربية السعودية.
* يحمل درجة دكتوراه في التربية.
* مدرب معتمد من الأكاديمية الدولية.
* باحث في إدارة تطوير الخطط والمناهج في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
* عضو اللجنة التربوية لمناهج العلوم الشرعية في المعاهد العلمية.
* عضو اللجنة العلمية لمناهج العلوم الشرعية في وزارة التربية والتعليم.
* له العديد من البحوث وأوراق العمل المنشورة، منها:

- التطبيقات التقنية في تدريس القرآن.
- دليل معلم العلوم الشرعية.



سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية - قطر

ص . ب : ٨٩٣ الدوحة – قطر

من شروط النشر في السلسلة

- أن يهتم البحث بمعالجة قضايا الحياة المعاصرة، ومشكلاتها، ويسهم بالتحصين الثقافي، وتحقيق الشهود الحضاري، وترشيد الأمة، في ضوء القيم الإسلامية.
- أن يتسم بالأصالة، والإحاطة، والموضوعية، والمنهجية.
- أن يشكل إضافة جديدة، وألا يكون سبق نشره.
- أن يُوثق علميًا، بذكر المصادر، والمراجع، التي اعتمدها الباحث مع ذكر رقم الآيات القرآنية، وأسماء السور، وتخريج الأحاديث.
- أن يبتعد عن إثارة مواطن الخلاف المذهبي، والسياسي، ويؤكد على عوامل الوحدة والاتفاق.
- يفضل إرسال صورة عن البحث، لأن المشروعات التي ترسل لا تعاد، ولا تسترد، سواء اعتمدت أم لم تعتمد.
- ترسل السيرة الذاتية لصاحب البحث.
- تقدم مكافأة مالية مناسبة.

هذا الكتاب.. عرض لما يعتبر من أخطر الموضوعات وأدقها وأكثرها حساسية، ذلك أن العلم الشرعي، يشكل مرجعية الأمة، ودرعها الواقية من الذوبان؛ ومصدر خيريتها، وسبيل نهوضها، لأنه علم بناء (الذات).

والكتاب يمكن أن يعتبر مشروع ورقة عمل تستدعي الحوار والمناقشة والإغناء في المؤسسات العلمية والمعاهد والندوات، ليتحول الكلام عن أهمية التطوير للبحث في التطوير نفسه، ولئن جاء هذا البحث متأخراً، بعض الشيء، إلا أنه يبقى أولوية شرعية ونهضوية.

فالتعليم الشرعي محله بناء الإنسان، وسيلة التغيير وهدفه، والارتقاء بخصائصه وصفاته وتقويم سلوكه، بينما العلوم التجريبية محلها وسائل الإنسان، والارتقاء بأشيائه؛ فالتعليم الشرعي، يبقى السبيل لتغيير الإنسان، ذلك أن انتظار النهوض من خارج المرجعية الشرعية مضيعة للوقت؛ لذلك يمكن التأريخ للتراجع الحضاري، في حياة المسلمين، من خلال تراجع التعليم الشرعي، وخروجه من ساحة الفاعلية.

وما لم تقم نهضة لفقه الشرع، وفهم العصر، وإبصار حركة العالم، فسوف ينعزل التعليم الشرعي شيئاً فشيئاً، ويضعف تأثيره، مهما ازداد عدد المؤسسات والجامعات.

لقد فتح الباحث، جزاه الله خيراً، نوافذ للنظر، وطرح محركات للتفكير والحوار والمناقشة، وحاول النظر من زوايا جديدة تتجاوز المألوف، وتناولها بتلطف متسلحاً بالمعرفة وأخلاقها معاً، إضافة إلى الخبرة العملية الميدانية، وغَيْرة المربي، وبصيرة الناقد.

ويبقى المطلوب أن ينتج التعليم الشرعي جيلاً من العلماء العدول من كل خلف، يحملون العلم الشرعي، ويقومون بالتقويم والمراجعة لوسائلنا ومضامين تعليمنا وأولوياتنا في التعليم الشرعي، للارتقاء والتصويب ونفي نوابت السوء، والتلقي عن النبع الصافي في الكتاب والسنة.

موقعنا على الإنترنت: www. sheikhali-waqfiah.org.qa

www. Islam.gov.qa

البريد الإلكتروني : E. Mail:M_Dirasat@Islam.gov.qa

تطوير التعليم الشرعي
حاجة.. أم ضرورة؟

د. محمد بن عبد الله الدويش

الطبعة الأولى

ذو القعدة ١٤٣٤هـ

أيلول (سبتمبر) – تشرين أول (أكتوبر) ٢٠١٣م

محمد بن عبد الله بن إبراهيم الدويش.
تطوير التعليم الشرعي.. حاجة أم ضرورة.
الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١٣م.
١٦٨ص، ٢٠سم - (كتاب الأمة، ١٥٨)
رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ٢٧٨ / ٢٠١٣
الرقم الدولي (ردمك): ٣ / ٦٠ / ٩٢
أ. العنوان ب. السلسلة

موقعنا على الإنترنت : www. sheikhali-waqfiah.org.qa
www.Islam.gov.qa
البريد الإلكتروني: E. Mail: M_Dirasat@Islam.gov.qa

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

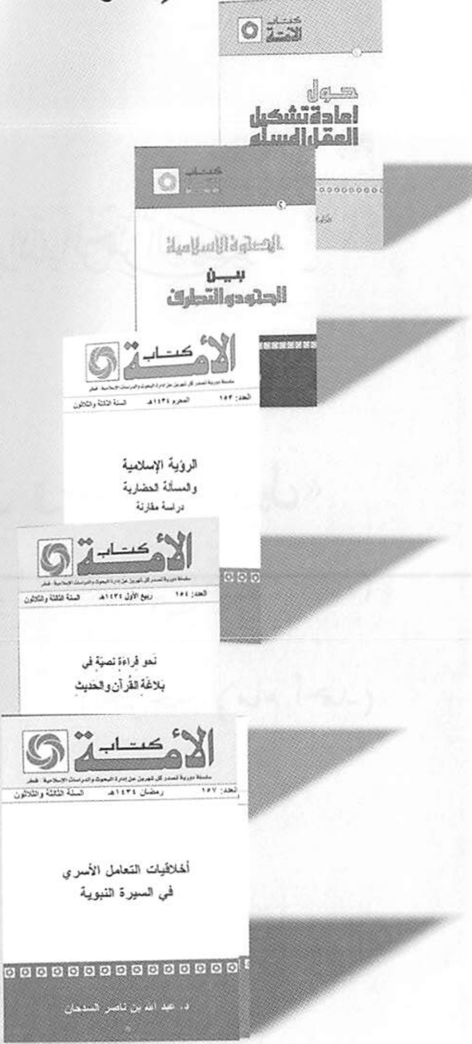
«اللَّهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ وَعَلِّمْهُ التَّأْوِيلَ»

(من دعاء الرسول ﷺ لابن عباس رضي الله عنه)

(أخرجه الإمام أحمد)

إدارة البحوث والدراسات الإسلامية





- إعادة تشكيل العقل المسلم في ضوء معرفة الوحي
- إحياء مفهوم فروض الكفاية وتأكيد أهمية التخصص
- المساهمة في بناء النخبة الراشدة
- إشاعة الوعي بأهمية المنهج السنني

ثلث قرن من العطاء..

قطر – الدوحة – ص.ب: ٨٩٣ –هاتف: ٤٤٤٤٧٣٠٠(٩٧٤) فاكس: ٤٤٤٤٧٠٢٢

www.sheikhali-waqfiah.org.qa E-Mail:M_Dirasat@Islam.gov.qa

تقديم

عمر عبيد حسنه

الحمد لله، الذي ناط خيرية هذه الأمة بفقه دينها من مصدريه، الكتاب والسنة، فقال رسول الله ﷺ: «مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ» (أخرجه البخاري)، وجعل النفرة لطلب العلم وتحصيل المعرفة وتوفير التخصص وتحقيق الاكتفاء الذاتي من فروض الكفايات، فقال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (التوبة:١٢٢).

فالفقه في الدين، وأحكامه، ومقاصده، وإدراك أبعاده، ودوره في التزكية وبناء الحياة وتنظيم شؤون الناس وعلاقاتهم، ومعاملاتهم في جميع مجالات الحياة، وشرعية عباداتهم أبعد وأغنى بكثير من واقع التدين، الذي عليه الناس، ومن المناهج الحسيرة والتقليدية للفقه والعلوم الشرعية أو العلوم الإسلامية وآفاق التعليم الشرعي القائمة بشكل أعم.

ذلك أن جميع أنواع العلوم والمعارف، التي تسهم بتزكية الإنسان والارتقاء بخصائصه وصفاته، وتصويب نظرته للحياة وحسن تعامله معها هي

أدوات الفقه في الدين، وهي علوم إسلامية، وإن كان بعضها يقع في دائرة الفروض العينية الفردية، وهي علوم الحلال والحرام ومعرفة حدود الله، التي يعتبر علمها مما يجب معرفته من الدين بالضرورة، ولا يكون المسلم مسلماً إلا بمعرفتها، وبعضها الآخر الذي يشكل الفضاء العلمي الكبير الممتد على مدى الزمان والمكان يعتبر كسبه ومعرفته من فروض الكفايات والواجبات الاجتماعية والذي لا يمكن تحصيله والارتقاء به إلا من خلال نفرة طوائف من الأمة للمعارف المتعددة والمتنوعة، حيث لا يتسع عمر الشخص ولا علمه لاستدراك كل شيء، ولو أمكن استدراك ذلك والتحقق به لما أمكن معه قيام الحياة الاجتماعية وبناء شبكة العلاقات البشرية، ولا أمكن النبوغ والكشف والإبداع والإحاطة بشعب العلم المتعددة، ذلك أن التخصص العلمي غير الثقافة؛ فالثقافة في أبسط تعاريفها، هي: معرفة شيء عن كل شيء، وهي بطبيعتها تختلف عن العلم المتخصص، الذي يعني معرفة كل شيء عن الشيء والإحاطة بعلمه (التخصص).

والصلاة والسلام على الرسول المعلم، الذي بيَّن أبعاد رسالته ومهمته ومقصد نبوته بقوله: «...**إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا**» (أخرجه ابن ماجه)، وقوله: «**مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ**»، ودعوته لابن عباس، رضي الله عنهما، بقوله: «**اللَّهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ وَعَلِّمْهُ التَّأْوِيلَ**» (أخرجه أحمد)، ذلك أن من الفقه في الدين، الذي اشتمل عليه الدعاء، إدراك العواقب وإبصار المآلات وحسن تقدير الأمور واكتشاف سننها (القوانين الإلهية التي تحكمها).

وبعد:

فهذا «**كتاب الأمة**» الثامن والخمسون بعد المائة: «تطوير التعليم الشرعي.. حاجة أم ضرورة»، للدكتور محمد بن عبد الله الدويش، في سلسلة «**كتاب الأمة**»، التي تصدرها إدارة البحوث والدراسات الإسلامية في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، في مساهمة منها لإعادة بناء الذات، واسترداد الفاعلية، وتصويب المسيرة، وتحديد مواطن الخلل، ودراسة أسباب القصور ومواطن التقصير، وتجديد أمر الدين، وتحقيق خلود قيم الوحي في واقع الناس، والكشف عن قدرتها على الإنتاج في كل زمان ومكان، والتمييز بين قيم الوحي المعصومة واجتهادات وفهوم البشر المظنونة، التي تجري عليها النسبية والتوقيت والخطأ والصواب، وبيان أنها محل المراجعة والتقويم والنظر والاجتهاد، والعمل على إعادة الاعتبار لوظيفة العقل ودوره في تتريل قيم الوحي على واقع الناس، والتشجيع على الاجتهاد الفكري، واستدعاء الروح الثقافية الفقهية الغائبة عن ذهنية معظم مسلمي اليوم وإذكائها بالحوار والمفاكرة والمناظرة والمناقشة والتقويم والنقد والمراجعة، والتمييز أيضاً بين قيم الدين وصور التدين، بين القيمة والذات، وتأسيس وتأصيل الحقيقة، التي تكاد تكون مسلمة: «أن كل إنسان يؤخذ من كلامه ويرد إلا المعصوم، عليه الصلاة والسلام»؛ لأنه مؤيد بالوحي ومسدد به.

ولعل الأولى بالمراجعة، في كل الظروف والأحوال، هي مؤسسات التعليم الشرعي، ومناهجها، ومضامينها، وأولوياتها، ومفاهيمها، للانتقال بها

من المفضــــول إلى الفاضل، ومن الحسن إلى الأحسن، بعد أن بات الكـــثير منها يعاني من غربة الزمان، وكادت تنحسر رؤيتها في ما انتهى إليها مــن الماضي، والتنبه إلى بعض المجالات المعطلة في حياتنا، واســتحداث شــعب معرفية شرعية جديدة تمكن من فهم الواقع بكل مكوناته، إلى جانب فقــه النص، بكل أبعاده ودلالاته.

ولعلنا نسارع إلى القول: إن تراجع الأمة المسلمة وتخلفها، على الرغم مما تمتلك من الإمكان الحضاري، سواء في ذلك معارف الوحي، في الكتاب والسنة، والإفادة من خير القرون وما حملته التجربة الحضارية التاريخيـــة في التتريل على واقع الحياة، يعود إلى حد بعيد إلى انكماش وانحـــسار وغيـــاب الفروض الكفائية، التي يعد استكمالها وتوفيرها وتطويرها من صلب العلـــوم الشرعية، بل لعل البعض يراها أكثر أولوية من الفروض العينية، فيمـــا وراء العبادة وأحكام الحلال والحرام؛ لأنها واجبات ومسؤوليات جماعية تخـــص الأمة كلها، وترتبط بتحقيق مصالحها، وتوفير كفايتها، وصناعة مَنَعَتِهَا.

وقد لا تكون الإشكالية فقط في انكمـــاش وانحسار الفروض الكفائية في الذهنية الإسلامية ومجالس ومدارس ومنهاج التعليم الشرعي والـــدعوة، وإنما الأشد خطراً أيضاً -وهذا من ظـــلال التخلف وإنتاج عقل التخلف- إنما يكمن في غياب مفهومها الشرعي الصحيح، وعدم استشعار التـــأثم في عدم إقامتها، وانكماش، تبعاً لذلك، ساحة تمثيلها وأمثلتـــها، وحـــصرها في نطاق ضيق من حياة الناس كأحكام الجنائز، تغسيلاً وتكفيناً وصلاة، وعدم

إبصار جميع جوانب الحياة المتعددة ومتطلباتها، وما ترسب من الفهم المحـزن والعاجز والخادع أحياناً لمفهوم تعريفها عند الفقهاء.

فتعريفها عند علمائنا، كما هو معلوم ومحفوظ، أنه: إذا قام بها البعض سقط الإثم عن الباقين، دون التفكير بالتوقف ولو للحظة لمناقشة التعريـف وأبعاده الحقيقية، واستيعاب مدلول كلمة (قام بها)، الذي يعني، فيما يعـني: (أدَّاها) على الوجه الأكمل، ذلك أن المطلوب ليس مجرد مباشرتها من قبـل أفراد دون استكمال استحقاقاتها.

لذلك نقول: كم نحن بحاجة إلى مراجعات حقيقية وفاعلة تمكننا مـن استشراف تراثنا، على المستويات كلها، والإحاطة به وبظروف إنتاجه، حتى نتمكن من استصحابه والإفادة منه لإصلاح حاضرنا وبناء مستقبلنا.

لكن، كيف لنا أن نقوم بمثل هذه المراجعات دون النفـرة الـشرعية للتحقق بفقه الواقع وتوفير التخصصات، التي تعتبر أدوات الرؤية الصحيحة لطبيعة العصر وحاجاته، وامتلاك القدرة على استشراف المستقبل، ومـن ثم تقدير المخاطر الواقعة والمتوقعة، وتحذير الأمة مما يحيط بها، لتأخذ حـذرها، فتعد وتستعد، وبذلك نكون في مستوى قيمنا، ووحي ربنا، والخروج مـن عهدة التكليف بتحقيق النفرة والاستجابة الشرعية لقوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ....﴾ (التوبة:١٢٢)؟

فهل تمتلك الأمة اليوم مؤسسات التعليم الشرعي ذات الإنتاج المأمول؟ وهل مؤسسات التعليم الشرعي بوضعها الحالي قادرة على إعادة بناء الذات

المسلمة وفق استحقاقات العصر وتكاليف الشرع، والتأسيس لتوفير التخصصات المطلوبة ولإقامة مراكز الاستشعار المبكر، والتحذير من المخاطر وتحقيق المنعة والوقاية؟ وهل ندرك أبعاد دلالة قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ﴾؟ ذلك أن مصطلح (النفرة) غالباً ما يستعمل في الاستجابة لداعي الجهاد عندما يحيط بنا ويهددنا العدو، فيصبح فرض عين، يقول تعالى في الاستجابة لداعي الجهاد، في غزوة تبوك: ﴿ٱنفِرُواْ خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَٰهِدُواْ بِأَمْوَٰلِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۚ﴾ (التوبة:٤١)، وقد استعمل هنا لتحصيل التخصصات المطلوبة للارتقاء بها وتوفير حمايتها.

هل ندرك أبعاد هذه الآية فنحيي فروض الكفاية، وندرك مدلولها ومعناها ومقصدها الشرعي فنحسن الحياة في سبيل الله، كما يحسن الكثير منا اليوم الموت في سبيل الله؟ ذلك أن قيم الدين إنما شرعت لبناء الدنيا وإقامة الأمن والأمان والحياة الطيبة، وليس للخروج من الدنيا والانقطاع عن الحياة، والقضاء على الحياة.. وصناعة الحياة الطيبة لا تتحقق بدون توفير المرجعية الشرعية واستكمال التخصصات المعرفية والعلمية.

لقد انحسر مفهوم الفقه في الدين في ثقافتنا ومؤسسات التعليم الشرعي: ﴿لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ﴾ على الدلالة الاصطلاحية، وانتهى في غالب الأحيان إلى عنوان لكتاب أو مؤلف يبحث في أحكام الطهارة وبعض أحكام الحلال والحرام والأمر والنهي، أو لإعادة صياغة بعض كتب الفقه من متن إلى شرح، ومن شرح إلى متن، ليسهل حفظه ويعيش في الذاكرة

دون أن يكون لذلك نصيب من الواقع، أو يتحول إلى درس وتدريس فك رموز عبارات غامضة تجهد العقل في معرفة إشكالاتها وحل ألغازها، وتحديد مراجع ضمائرها، ظناً منا أن العلم أصبح مناطه مزيداً من تعقيد العبارة وإغماضها، والله يقول: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ (القمر:١٧)!

وهل الأمة اليوم، بمؤسساتها التعليمية والعلمية، استدركت العلوم المطلوبة، التي تمكنها من الحذر ﴿لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾، وخرجت من عهدة التكليف، وفقهت أبعاد دينها وآفاق عبادتها، أم أنها ما تزال تعاني إفرازات عقل التخلف، التي تحول بين أجيال الأمة واستدراك التخصصات المطلوبة للفقه في الدين وامتلاك القدرة على تحذير الأمة من الإصابات، والاعتقاد بأن ذلك من العبادات والفروض الكفائية؟

وهل تمتلك مؤسسات التعليم الشرعي والمناهج والسياسات والخطط والوسائل، التي توجه إلى إنتاج العلماء، الذين يحسون بأهمية قراءة الواقع وإبصار المستقبل وتحصيل التخصصات العلمية والمعرفية المتعددة، التي تشكل الأدوات والمفاتيح الضرورية لهذا الفقه وهذه البصيرة، إضافة لبناء المرجعية الشرعية، التي تؤهلهم لإنذار قومهم ومجتمعهم وتجنيب أوطانهم الإصابات والسقوط والتراجع والتخلف، بكل أمراضه، ويمتلكون القدرة على تحليل الظواهر والأزمات وإدراك أسبابها (سننها) ويحسنون إدارتها، أم أن الكثير منا حفظة، وحَمَلة فقه، ومجرد ذاكرة، وظاهرة صوتية، وبالمحصلة نتحول إلى نسخة من كتاب؟

وهل تعي الأمة كيفية الانعتاق من واقع التخلف والتخلص من الجراءة على اقتحام الساحات العلمية والمعرفية بدون مؤهلات، ومـــن ثم الالتـــزام الشرعي بالمعرفة والانضباط بآداب المعرفة، والوقوف عند دلالة قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ﴾ (الإسراء:٣٦)، والالتـــزام بـــأخلاق المعرفة، بحيث تتولى مؤسسات التعليم الشرعي الاضطلاع بهذه المهمة وبناء المرجعية لتلك التخصصات وتوجيهها الوجهة السليمة، وتوفر لكل تخصص المرجعية الشرعية والثقافية الإسلامية المناسبة حسب حاجتـــه وطبيعتـــه، إلى جانب القاعدة الثقافية المشتركة بين التخصصات جميعاً؟ أم تستمر فينا رحلة التجهيل والتضليل والضياع واقتحام أدق المسائل العلمية بدون مؤهـــل، بحيـــث نهرف بما لا نعرف؟ وعلى الوجـــه المقابل، وكثمرة لذهنية التخلف، فقد يغادر كثير منا تخصصه بعد مـــا أفـــنى بعضنا عمـــره في تحصيـــله، وندع مواقـــع التخصص ثغوراً مفتـــوحة، ونـــذهب إلى مجـــالات الدعوة والعلم الـــشرعي، الـــتي لم نتخصص فيها ولا نحسنها، ظناً منا بأننا نحسن بذلك صنعاً؟!

وقد تكون إشكالية التطوير والتقويم والمراجعة للفعل التربوي والتعليمي مركبة، وذات أبعاد معقدة جداً، ويتجلى ذلك أكثر فأكثر في مؤســـسات التعليم الشرعي، في معظم الأحوال، وعند بعض حملة العلم الشرعي؛ ذلـــك بشيوع أسلوب الرتابة في التلقي، ونقل التوارث الاجتماعي، دون اختبـــار جدواه، وآلية تلقي اللاحقين عن السابقين إنتاجهم العلمي بوسائلهم نفسها، فيما وراء نصوص الكتاب والسنة، واعتماده على أنه مسلمات غير خاضعة

للمناقشة والمراجعة رغم تبدل الزمان وتغيير الاستطاعات، وعدم توفر شروط محل التنزيل، بحجة أن طرائق التعليم وكتبه وموادّه قد أنتجت علماً وعلماء ومصلحين، وأنها إنما هي في أصلها مستمدة من الكتاب والسنة ولم تأت من فراغ، وذلك قد يشكل لها حماية من المراجعة.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن قيم الكتاب والسنة الخالدة المجردة عن حدود الزمان والمكان، المؤهلة للإنتاج والعطاء في كل زمان ومكان، قد تقع ضحية لعقلية التخلف تلك، وينعكس ذلك كله على كيفية التعامل معها، فتعبث فيها أيدي الغلو والجهل والانتحال والتأويل، وفي كثير من الأحيان تفتقد مقاصدها، وتحوّل لتصبح وظيفتها التسويغ لمصلحة فئة أو طائفة أو حزب أو سلطة الحكم أو سلطة المال أو الجاه والنفوذ، أو للاندفاع والحماس للخروج والمواجهة بدون تخطيط أو إعداد أو استعداد، والارتطام بالعدو، أو تخضع للتقطيع والاختزال والانتقاء، فيصبح دورها تغذية التعصب والتطرف والكراهية والإكراه، بعيداً عن أجواء الحوار والحرية والمناقشة للوصول إلى الحقيقة، وبذلك تتحول من وسيلة لبناء العقل وتزكية النفس وتنقية السلوك ومحل للنهوض إلى أداة لتكريس التخلف والتراجع والتقهقر الحضاري، تتحول من حل إلى مشكلة، وعندها تُجهض من الداخل، ويهرب الناس منها بدل أن يهربوا إليها، ويُصاب أتباعها والمتحمسون لها بالإحباط، وقد تتحول إلى وسيلة ارتزاق وابتزاز، تحمل الناس بدل أن يحملوها، وفي أحسن الأحوال قد يكون المسوغ الهروب إلى

اجتهادات السابقين، والاحتماء بها، وعدم تحمل مسؤولية النظر والاجتهاد، وما يمكن أن يترتب عليه من خطأ ونقد.

وهنا قضية، قد يكون من الأهمية بمكان إعادة طرحها أكثر من مـــرة، وفي أكثر من مناسبة، ولا نرى ذلك من التكرار المستنكر، وهي أن واقـــع التعليم الشرعي في كثير من جوانبه لا يتحقق بالمقاصد أو لا يحقـــق تلـــك الأهداف بالشكل المطلوب، وذلك ليس داءً ذاتياً في علوم الوحي، وإنما هو مسؤولية تقصيرية ومن إصابات الوسائل المـــصاحبة والأدوات المـــستعملة والطرائق المُتبعة، ذلك أن الشرع شيء وعلم الشرع أو وســـائل وطرائـــق ومناهج التعليم الشرعي، الذي يُتوصل به لمعرفة الشرع والإحاطة بمعارفـــه وأحكامه شيء آخر.

فالإشكالية في الوسائل والأدوات، التي لا تمتلك بالـــضرورة صـــوابية الوحي ولا عصمته ولا قدسيته، وهي قابلة دائماً للمراجعة في ضوء تطـــور المجتمعات، وتنوع حاجاتها، وتغير عاداتها وظروفهـــا، ومـــستوى كـــسبها العلمي، أو بتعبير آخر تغير مواصفات محل تتريل الأحكام الشرعية، ذلك أن الاجتهاد في محل الحكم، وتوفر الشروط المطلوبة للتتريل لا يقل أهمية عـــن الاجتهاد في النص وإبصار دلالاته ومقاصده، أو ما يسمى فقه النص.

فإذا اقتصر الاجتهاد على فقه النص وغاب الاجتهاد عن محل تنـــــزيل النص تحول الفقه والاجتهاد من مجال التنـــزيل وإدراك شـــروط التكليـــف ومعرفة الواقع وتحديد الاستطاعة مناط التكليف إلى نـــوع مـــن الإســـقاط

للأحكام على غير محالها، والتعسف في تطبيقها، الذي يأتي ثمرة لحفظ الأحكام، وليس فقهها، وبذلك تتحول الأحكام الشرعية من تقديم الحلول إلى مضاعفة المشكلات وتأزيم الواقع.

وتتأكد الأهمية إلى التطوير والمراجعة لمضامين التعليم الشرعي ومؤسساته، بإداراتها وأدائها ومناهجها وسياساتها ووسائلها، وتتولد أهمية ذلك من أهمية هذه العلوم والمعارف الشرعية بالنسبة للإنسان ذاته، محل التنزيل ومحل الاستجابة والفعل والتطبيق والسلوك.

وقد لا نأتي بجديد إذا قلنا: إن علوم ومعارف الوحي محلها الإنسان، بكل مكوناته، محلها بناء مرجعيته، وتزكية سلوكه، مهما كانت تخصصاته العلمية والمعرفية وتحديد نظرته إلى الحياة، ودليل حياته، والإجابة عن الأسئلة الكبرى والمقلقة لحياته، وتزويده بدليل العمل، وامتلاك معارف النشأة الأولى، ومعرفة المصير، التي يدور حولها دائماً السؤال المقلق الكبير، ويعجز العقل عن الإجابة المقنعة.

لذلك فقيم الوحي المعصوم تمنح اليقين، وتمثل بالنسبة للعلوم التجريبية يقينية التجربة المعملية أو المخبرية، التي تنطلق منها العلوم التطبيقية، ويتم في ضوئها الاختراع والاكتشاف، بينما العلوم التجريبية محلها وسائل الإنسان، أشياء الإنسان، وهي بهذا الاعتبار ليست خارجة عن مقاصد العلوم الإسلامية، أو علوم الوحي واستحقاقاتها وأحكامها، وإنما استدراكها وتحصيلها يقع ضمن إطار الفروض الكفائية، كما أسلفنا.

ولعلنا نقول: إن العلوم التجريبية من لوازم التعليم الشرعي وأدواته لفقه الواقع، الذي يعتبر من لوازم فقه النص في التعليم الشرعي، إضافة إلى أن الإنسان المؤطر بعلوم الوحي وفقه الدين هو الأجدر بتحصيل تلك العلوم وضبط وجهتها وحسن استخدامها والالتزام بعلمها ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ﴾، والانضباط بأخلاقها، حيث إن إشكالية أخلاق العلم والمعرفة اليوم لا تقل أهمية بل وخطورة عن غياب المعرفة نفسها.

والفوارق كبيرة وخطيرة بين معرفة تُوظف لمصالح الإنسان والارتقاء بحياته، ومعارف يُعبث بها فتتحول لتدمير الإنسان وشقائه؛ وإنتاج أدوات الهيمنة والظلم والاستغلال والاستبداد والاستعمار، فدَوْر التعليم الشرعي، الذي يبني المرجعية أن يوجه الإنسان ويحضّه على تحصيل المعارف وإتقانها، ويضبط استخدامه لحصيلة المعارف، وتوجيهها لخير الإنسانية، والحيلولة دون شقائها.

فهل يقوم التعليم الشرعي برسالته، ووظيفته، على مستوى بناء المرجعية وبناء الإنسان الصالح، الذي يتمسك بقيم الوحي، في الكتاب والسنة، ويلتزم أحكامها والذي يحسن في الوقت نفسه إنتاج المعرفة ويحسن استخدامها وفق مقاصد الدين، وبذلك يتحقق مقصد الخيرية في قوله ﷺ: «**مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ**»، ويتحقق مدلول قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾؟!

من هنا نقول: إذا كان الإنسان وسيلة التغيير والنهوض، وهدفه في الوقت نفسه، ذلك أن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، فإن مسألة التغيير والنهوض، وحتى الارتكاس والسقوط، في المقابل، منوطة إلى حد بعيد بمدى فقهنا في الدين، الذي يمكننا من حسن التعامل مع معارف الوحي، في الكتاب والسنة، ويؤهلنا للقيام بمراجعات مستمرة لأدوات ووسائل تعليمها، وتصويب رسالتها، واختيار أدوات التوصيل، واكتشاف الخلل والعطب، الذي يعطل وظيفتها، ويعوق تحقيق أهدافها، ويعزلها عن واقع الحياة المتجددة المتطورة بطبيعتها.

ذلك أن التطور والتغيير سنة الله في الحياة والأحياء، ولا معنى لخلود الشريعة أو القيم الإسلامية إلا بمرونتها وقدرتها على الإنتاج وتقديم الحلول والأوعية الشرعية لكل عصر ومكان، لذلك لا يجوز أن نحمل عليها جمود المسلمين وتخلفهم وتقهقرهم الحضاري، وعجزهم عن الاجتهاد والإنتاج والعطاء، وتحويلهم القيم الإسلامية من مجال الحياة الفاعلة إلى ساحات القراءة على الموتى والتكسب في المقابر ومجالس العزاء، والاقتصار على قراءتها، ومعاودة القراءة، مرات ومرات، وتبقى حالنا قبل وبعد القراءة هي هي، ونستمر في التعبد والتقديس لوسائل التعليم الشرعي، ونقلها من جيل إلى جيل، وقد اختلف الإنسان والمجتمع والحياة والحضارة والثقافة، وتغير الزمان والمكان وحاجات الإنسان وكل شيء.

لقد أصبح المطلوب أكثر فأكثر قراءة معطيات الوحي والتعامل مع القيم الشرعية من خلال ظروف واستحقاقات الواقع، وإبداع الوسائل المناسبة للدعوة والتعليم، وقراءة الواقع، وتحديد اختلالاته من خلال القيم الشرعية، ووضع الخطط العلمية من خلال أهل العلم والاختصاص والخبرة والمرجعية الشرعية، للتعامل معه على بصيرة، وبشكل استراتيجي تربوي ومتدرج: ماذا نقدم وماذا نؤخر؟ ماذا نؤجل، وماذا نسكت عنه في مرحلة دون أخرى، بحيث يترافق ذلك دائماً بعمليات التقويم والمراجعة للارتقاء بأعمالنا، بعيداً عن التقديس والتقليد؟

ويبقى السؤال الكبير أمام مؤسسات الدعوة والتربية والتعليم الشرعي خاصة: كيف نعد المسلم لعصره، ونؤهله لحمل رسالة الإسلام للعالم، والنهوض بأمته، لتحقيق الشهادة على الناس، وتأصيل الوسطية في الذهنية والثقافة وتجسيدها في الحياة الإسلامية؟

وبالإمكان معاودة القول: إن معارف الوحي، في الكتاب والسنة، والاهتداء بتتريلها في السيرة، والقبس من تجسيدها في حياة خير القرون، واستقراء عوامل السقوط والنهوض والتجارب التاريخية، وسقوط الكثير من المشروعات البديلة وتكريسها للتخلف والاستبداد والتراجع الحضاري... يؤكد أن التغيير والنهوض إنما يتحقق من خلال بناء المرجعية، وتطوير خصائص وصفات الإنسان، وتحقيق ميلاده من جديد، من خلال قيمه، التي يؤمن بها، فهي دون سواها تبني مرجعيته وتصنع شخصيته أو تشكل ذهنيته، ليصبح ذلك شاكلته، التي يعمل عليها.

وسوف يطول ليل السقوط والتخلف ما لم نقم بمراجعات شجاعة وجريئة، وبيان مواطن الخلل، واستبدال وسائل التوصيل المعطوبة، والعودة لفضاء الأمة الوسيع، بعيداً عن التحزب والطوأفة والتعصب والتقليد الجماعي والفردي، ونمتلك المعيار الصحيح والواضح للتمييز بين معارف الوحي واجتهادات البشر في تنزيل تلك المعارف على الواقع، الذي قد يخطئ وقد يصيب، والاعتقاد أن صوابية الاجتهاد لعصر، بحسب ظروفه ومشكلاته، لا يعني بالضرورة الصوابية لكل عصر، رغم تغير الظروف والأعراف والمعطيات والزمان والمكان والإنسان؛ والتعليم في النهاية إعداد الفرد لعصره، وتحقيق تنميته، وتوفير حمايته من المخاطر، وليس لإخراجه من عصره.

لذلك فالخطورة، كل الخطورة، أن تعاني مؤسسات التعليم الشرعي من غربة الزمان والإنسان، وتعيش في غير عصرها، وتتعامل مع غير مشكلاته، وتغلق باب التفكير والاجتهاد على المنتج السابق، الذي إنما أنتج لمشكلات عصور سابقة، وتنطوي على نفسها، وتنسحب إلى عالمها الخاص، وبذلك تفتقد فاعليتها في المجتمع، وتفسح المجال لتمدد مؤسسات ومناهج وفلسفات التعليم الأخرى، ويستمر جهدها في النحيب والبكاء على الأطلال، والهروب للعيش في الماضي، لمعالجة مركب النقص في العجز عن الإنتاج، وتنعي حظها، وتلوم غيرها على تقصيرها، بدل أن تلوم نفسها!!

وفي الوقت، الذي تعاني المؤسسات الشرعية ووسائل التعليم فيها من غربة الزمان، وذلك بإصرارها على الإبقاء على الطرق التقليدية والمتوارثة عن الأجداد، والانتصار لها بأنها استطاعت أن تنتج علماء ومجتهدين وتحمي بيضة الشريعة من الانتهاك تاريخياً، نجد في المقابل أن الكثير من المؤسسات والجامعات، التي امتدت في فراغنا، واحتلت ساحة تفكير إنساننا، وتحكمت بطرق تفكيره ومناهج بحثه، وأنماط تفكيره وسلوكه، وتدخلت بصناعة مرجعياته، والعبث بتراثه، وقراءته وفق أبجديتها وتاريخها الثقافي ومناهجها وفلسفتها للحياة، نجد أن تلك المؤسسات، على الرغم من مضي سنوات وسنوات، والدعاوى التي رافقتها، والآمال التي علقت عليها، ما تزال تعاني من غربة المكان، وبقيت أكثر عجزاً في انتشال الإنسان من وهدة التخلف.

بل لعلنا نقول: إنها ساهمت بتمزيق رقعة تفكيره، وبعثرة مرتكزاته، والعبث بمرجعياته، فزادته حيرة وعجزاً وخذلاناً وتخلفاً، وجعلته يعيش انشطاراً ثقافياً بين من ينكفئون على (الذات) ويجمدون على الموروث، دون القدرة على الإفادة منه، وتجريده عن ظروف الزمان والمكان، والإفادة من منهجه وعبره لزمانهم ومكانهم، وبين من يرتمون على (الآخر) من المفتونين بحضارته وثقافته ويحاولون بناء حاضرهم على أصول وقيم ثقافية غريبة عنه، فيفقدون ذواتهم وينتهون إلى العمالة الثقافية والسياسية معاً.

لذلك بالإمكان القول هنا: إن الإنسان المتخلف، العاجز عن تطوير ذاته، من خلال قيمه وثقافته ومرجعيته، هو أكثر عجزاً عن النهوض

والتطـــوير من خـــلال (الآخر) وامتلاك القدرة على التمييز بين ما يُؤخـــذ وما يُرد، والفرق كبير، وكبير جداً، بين التبادل الثقافي، الذي يمتلكه الإنسان (العَدْل) وبين الاستلاب الثقافي الذي يسقط فيه الإنسان (الكَلْ)!!

فهل يدرك القائمون على مؤسسات التعليم الشرعي، الذي تناط بـــه المرجعية والنهوض، هذه الإصابات، وهذا الواقع، ويحاولون تطوير (الذات)، والارتقاء بوسائل التعليم وأولوياته ومضامينه، وإعـــداد المـــسلم لعـــصره، وإمكانية التعامل معه من خلال أبجدية شرعية صحيحة؟

وقضية أخرى، قد تكون لها علاقة بإشكاليات منهجية في وجهة التعليم الشرعي، وطبيعة ومجالات موضوعاته وبحثه واهتمامه، بحيث يمكن القـــول: إن التعليم الشرعي توجه بكلتيه، أو بمعظم بحوثه وموضوعاته وأنـــشطته إلى فقه النص، واستنطقه، وبحث في دلالاته، ويكاد يكون هذا الفقه قد أحـــاط بجميع احتمالاته، إلا أنه لم يقـــدم إلا القليـــل القليـــل في تـــوفير الأدوات والاختصاصات والعلوم، التي تمكّن من فقه الواقـــع، ودراســـة الظـــواهر الاجتماعية والسنن (القوانين)، التي تحكمها، والمخاطر والأزمات، التي يمكن أن تواجه الأمة، فوقع التعليم الشرعي في محاصرة نفسه، والانكفاء على ذاته، وخرج من الميدان بشكل شبه كامل، اللهم إلا من بعض المساحات الضيقة والمتكررة والمحدودة.

ولقد أثمر ذلك في كثير من الحالات غياب المقاصد الشرعية، وغياب فقه الاستطاعة، مناط التكليف، وفقه محل الحكـــم، وانتـــهى إلى عمليـــة

الإسقاط، إسقاط الأحكام على محالها بشكل آلي دون النظر والاجتهاد في المحل (فقه الواقع) ومدى توفر الشروط والاستطاعات لتنزيل الحكم على محله، وربط التنزيل والتطبيق والتكليف بالاستطاعة.

ولعل الإشكالية المزمنة اليوم هي في الخلط بين عملية الإسقاط الآلي وبين فقه التنزيل، خاصة وأن القرآن بين أيدينا جملة واحدة، إضافة إلى الحديث الصحيح، بكل موضوعاته وظروفه ومعالجاته، والسيرة ومجالات التنزيل المتنوعة والمختلفة للقيم حسب حالات المجتمع واستطاعاته، من قوة وضعف، ونصر وهزيمة، ودعوة ودولة...إلخ.

فكيف نتعامل مع الواقع، بكل مكوناته، ونستطيع أن نضعه في المكان الملائم من مسيرة الدعوة في عهد النبوة وخير القرون؟ وما العلاج الذي يناسب مرضه وإصابته من هذه الصيدلية الضخمة، التي تحتوي على الأدوية المتنوعة للإصابات المتنوعة؟ فبدون فقه المرض قد ينقلب الدواء سماً قاتلاً، مع أن اسمه دواء! ذلك أن لغياب فقه الواقع مخاطر كبيرة على الإنسان وعلى القيم الشرعية.. بل لعلنا نقول: إن فقه الواقع وأعراف الناس من لوازم فقه النص، وإذا كان المطلوب من التعليم بناء الإنسان وإعداده لعصره، فكيف سيكون حال التعليم الشرعي إذا لم يبذل الجهد المطلوب في فهم العصر وكيفية التعامل معه؟!

وليس ذلك فقط، وإنما هناك مخاطر أخرى ليس أقلها التصرف في مفهوم مصطلح (النص)، واللبس الحاصل، حيث أصبح يطلق مصطلح

(النص) على أقوال البشر، واعتبارها نصوصاً كنصوص الوحي المعصومة، تُدعى لها العصمة، التي تلغي العقل والتفكير والمراجعة والتصحيح، مع أنها اجتهادات يجري عليها الخطأ والصواب!!

ويمكن القول: إن غياب إدراك أهمية فقه الواقع، والاقتصار على فقه النصوص وحفظها، تولد عنه أن الجهود التعليمية والفكرية اتجهت جميعاً إلى إثبات صحة النص، وتحقيقه، ومقارنته، واستكمال الرجوع إلى مخطوطاته، وكان تفكيك العبارة والشكل هي الأهم في التعليم، حتى التعليم الجامعي، وهذا جيد من بعض الوجوه لكنه يمثل نصف الحقيقة، أو نصف الطريق، وأنه إنما يقع في إطار الوسائل؛ فما قيمة النص الصحيح العملية إذا لم يترافق معه دراسات واجتهادات عن كيفية إعماله في واقع الناس؟! الأمر الذي أدى إلى تجمد عقل المسلم، وتحول إلى خزانة ونسخة مكررة للكتب المقررة.

ولعلنا نقول هنا أيضاً: إن الكثير من العلوم، التي تقع في مجال إثبات النص، على أهميتها ودورها في حفظ وتنقية تراث الأمة، وإكساب الأمة الاطمئنان إلى صحة مصادرها، إلا أنه في النهاية عمل بلغ مقصده، و لم يتبق له إلا القيمة التاريخية والقبس المنهجي، أما أن نستمر في أن نبدي ونعيد دون نواتج فهذه آفة مَنْ لم يفقه دور التعليم الشرعي في بناء حياة الأمة.

فالقرآن ورد بالتواتر، وتلقته الأمة، التي لا تجتمع على ضلالة بالقبول، والحديث خضع لمعايير نقدية وعلم توثيق وتحقيق حتى تميز صحيحه من ضعيفه من موضوعه، في علم لم يشهد العالم له مثيلاً، وبذلك كانت قيم

دين الأمة، بمصدريه، مكتملة غير منقوصة، بحفظ الله وجهود البشر، وهـذا من لوازم الخلود والخاتمية وتوقف التصويب من السماء.

والمطلوب اليوم، من حيث الأولـوية: كيف نتعامل مع قيمنا وتراثنا، لا كيف نثبت صحة قيمنا وتراثنا؟!

من هنا نقول: إن استمرار العلم، والعمل على إثبات الـنص بأقـدار محدودة أمر مطلوب ومفيد، إلا أنه لا بد من الإفادة من هـذه النـصوص المعصومة، في الكتاب والسنة، المصححـة والمدققة في الاجتهادات التراثيـة في تحقيق مقاصدها في حياة الناس، بقدر استطاعاتهم، كما أنـه لا بـد أن نطور أولويات التعليم الشرعي ومضامينه، بحسب حاجات الناس ومتطلباتهم وما يعانون من خلل سلوكي أو معرفي.

أما أن يبقى اجتهاد البشر يُدرّس على أنه صالح لكل زمان ومكـان، حتى ولو تأتى من النصوص المعصومة الخالدة فقضية قابلة للنظر حقاً.

وليس أمر الأولويات المطلوبة ضمن إطار كيفية التعامل مع المـضامين فقط، وإنما لا بد من أن يشمل التطور والتطوير ظهور حقـول ومجـالات جديدة لا بد أن يمتـد إليها العلم والتعليم الشرعي، وتصبح من مجـالاته؛ لأنها -كما أسلفنا- مضامين ورؤى ومواقع تتعلق بمعرفة محـل تنـزيل الأحكام وآلية قياس الاستطاعة، التي هي محل التكليف، وإلا كان العبث في التعامل مع الأحكام وتنـزيلها على غير محـالها، أو إسقـاطها على غـير محالها؛ وما نلاحظه من الظواهر الاجتماعية وبعض صور التدين المغـشوش

والتفكير المعوج، لا بد أن يؤخذ بالاعتبار في تحديد أولويات التعليم ومجالاته ومضامينه، وإلا جاء التطوير نوعاً من إعادة التدوير من الداخل، أو جاء نوعاً من الإتيان على الثوابت والإلغاء والإقصاء باسم التطوير.

لذلك لا بد من فك الالتباس في كل عملية تعليم وتطوير بين الذات والقيمة، بين الوسيلة والهدف، بين الأفكار والأشخاص، بين الذكاء والذاكرة، بين التعليم والتلقين، بين الحفظ والتفكير، بين النصوص في الكتاب والسنة والاجتهاد والشروح في التراث، وإدراك محل التطوير بدقة.

وعلى الرغم من أن وسائل التعليم الشرعي ومضامينه ومؤسساته أنتجت بعض الأفراد الإعلام، الذين يمثلون بلا شك الخلود والامتداد وخمائر النهوض وعدم الانقطاع، والطائفة القائمة على الحق بسببٍ من كسبهم الذاتي، أو قدرتهم على استخلاص المطلوب، أو تميزهم بخصائص وصفات مكنتهم من هضم العلم الشرعي والقدرة على إدراك مقاصده وإبانة محاسنه، إلا أن المنوط فعلاً بمؤسسات التعليم الشرعي أن تنتج أجيالاً لا أفراداً يتمكنون من الفعل الاجتماعي، في مجالات الحياة المختلفة، ويثيرون الاقتداء من خلال مرجعية شرعية سليمة، ويتحولون من السير خلف المجتمع والحكم على سلوكه إلى السير أمام المجتمع وريادته، ينفرون للفقه في الدين، ووضع الأوعية الشرعية لحركته، وامتلاك الفقه والرؤية الصحيحة لتحذيره من المخاطر؛ أي التحول من فقه المخارج إلى فقه المقاصد.

فهل يمكن لنا أن نقوِّم واقع التعليم الشرعي وفقه الدين ومنتجاته، ومدى تحقق مقاصده، وبلوغ رسالته غايتها بقوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾؟ فأين المتفقهون في الدين، الذين أنتجهم هذا التعليم، العالمون بواقع المجتمعات، القادرون على استيعاب الماضي وفهم الحاضر وقراءة المستقبل وإبصار ما يحمل من مخاطر وشرور، فينذروا الأمة، ويحشدوا طاقاتها بمواجهة ما يحيط بها ويبيَّت لها، ويمتلكون القدرة على وضع الخطط والاستراتيجيات والبرامج، وفقه إدارة الأزمات، والارتقاء بحواس الحذر والاستشعار المبكر؟

عند ذلك فقط يمكن لنا أن نطمئن إلى أن التعليم الشرعي يبلغ غاياته ويؤدي رسالته.

وبعد:

فالكتاب عرض لما يمكن أن يكون من أخطر الموضوعات وأدقها وأكثرها حساسية، ذلك أن العلم الشرعي، أو علم الحلال والحرام، يشكل مرجعية الأمة، ودرعها الواقية من الذوبان، وحماية ثقافتها، ومصدر خيريتها، وسبيل نهوضها، فـ«**مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ**»، لأنه علم بناء (الذات).

والكتاب يمكن أن يعتبر مشروع ورقة عمل تستدعي الحوار والمناقشة والإغناء في المؤسسات العلمية والمعاهد والجامعات والندوات، ليتحول

الكلام عن أهميـــة التطـــوير والحاجة إليه للبحـــث في التطـــوير نفـــسه، وممارسته عملياً، ولئن جاء هذا البحث متأخراً، بعض الشيء، في سلـــسلة **«كتاب الأمة»**، على أهميته وخطورته، إلا أنه يبقى خطوة متقدمة، وأولوية شرعية ودينيه وثقافية ونهضوية.

فالتعليم الشرعي -كما أسلفنا- محله بناء الإنسان، والارتقاء بخصائصه وصفاته وتقويم سلوكه وبناء أفكاره؛ والإنسان محل التغيير، بينمـــا العلـــوم التجريبية محلها وسائل الإنسان، والارتقاء بأشيائه؛ والإنسان وسيلة التغـــيير وهدفه، ولا يغير الله ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم؛ فالتعليم الشرعي، دون سواه، يبقى هو السبيل لتغيير الإنسان، ذلك أن انتظار النهوض من خـــارج المرجعية الشرعية مضيعة للوقت.

لذلك يمكن التأريخ للتراجع والتخلف الحضاري، في حياة المـــسلمين، من خلال تراجع التعليم الشرعي، وخروجه من ساحة الفاعلية، وانفـــصاله عن المجتمع، وإغلاق باب الاجتهاد، الذي جمّد الفقه وتوقف به، عـــدا مـــا استمر الاجتهاد فيه من فقه وفتاوى لصالح السلطان.

لذلك فإن استدعاء الموضوع، وفتح ملفه يعتبر على غاية من الأهميـــة، ونوعاً من المساهمة في عملية استرداد (الذات) وإعـــادة بنائهـــا وتحـــضيرها للنهوض.. لقد فتح الباحث، جزاه الله خيراً، نوافذ للنظر، وطرح محركـــات للتفكير والحوار والمناقشة، وعرض لمسلمات مترسبة في ذهنية الأمة، وحاول النظر من زوايا جديدة تتجاوز المألوف وتتحدث عـــن المـــسكوت عنـــه،

وتناولها بتلطف متسلحاً بالمعرفة وأخلاق المعرفة معاً، إضافة إلى الخبرة العملية الميدانية، ولمس بعض الجوانب الحساسة لمساً خفيفاً وبألفاظ مهذبة ومؤدبة، بعيداً عن الكزازة والمواجهة والتعصب والتقديس؛ تناولها بحكمة العاقل، وغَيْرة المربي، وبصيرة الناقد.

وفي تقديري، ما لم تقم نهضة لفقه الشرع، وفهم العصر، وإبصار حركة العلم والعالم، فسوف ينعزل التعليم الشرعي شيئاً فشيئاً، ويضعف تأثيره، وتخفت فاعليته، مهما ازداد عدد المؤسسات والجامعات، التي قد تقتصر أطروحاتها وبحوثها ورسائلها وإنتاجها وفعل بعضها العملي على ترقية أصحابها، إلاّ من رحم الله، وبذلك فهي تحملهم ولا يحملونها.

ويبقى المطلوب أن ينتج التعليم الشرعي جيلاً من العلماء العدول من كل خلف، في الأمة، الذين يحملون العلم الشرعي، ويقومون بالتقويم والمراجعة وإعادة النظر لوسائلنا ومقاصدنا ومضامين تعليمنا وأولوياتنا في التعليم الشرعي، للارتقاء والتصويب ونفي نوابت السوء، والتلقي عن النبع الصافي، وفضح التحريف والانتحال والغلو.

والله غالب على أمره.

مقدمة

الحمد لله نحمده ونستعينه، ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا ﷺ عبده ورسوله، أما بعد:

فالعلم الشرعي من أشرف ما ينشغل به الإنسان تعلمًا وتحصيلاً، فطالب العلم في سبيل الله حتى يرجع، والملائكة تضع أجنحتها له؛ رضًا بما يصنع، وفضل العلم خيرٌ من فضل العبادة، واتبع موسى عليه السلام خضرًا ليتعلم منه رشدًا.

وتعليم العلم وظيفة الأنبياء، صلوات الله وسلامه عليهم، فقد وصف النبي ﷺ نفسه بقوله: «**إِنَّمَا أَنَا لَكُمْ بِمَنْزِلَةِ الْوَالِدِ أُعَلِّمُكُمْ**» (أخرجه أبو داود)، وبقوله: «**إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا وَلا مُتَعَنِّتًا وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا**» (أخرجه مسلم).

وأخبر ﷺ أن الملائكة تصلي على معلّم الناس الخير، وأن فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب.

والتعليم الشرعي هو أداة نشر الدين، وإقامة الشريعة والملة، وبه يعرف الناس ربهم عز وجل، وأحكام عباداتهم ومعاملاتهم، والحلال والحرام، ومنذ الصدر الأول وإلى يومنا وما بعده بإذن الله والأمة تُعنَى بالتعليم الشرعي؛ فأهل العلم يتطوعون لتعليمه، ويتلقى الأصاغر عن الأكابر، وينفق الموسرون من المسلمين على مدارس التعليم الشرعي ومؤسساته.

وهو مع ذلك كله عمل بشري، يحتاج إلى المراجعة والتقويم، والتطوير والارتقاء.

والكاتب وإن كان يرى نفسه بحق ليس معدودًا من طلبة العلم الشرعي ولا المختصين فيه، إلا أنه ليس مقطوع الصلة به؛ فقد دَرَس في المرحلة المتوسطة والثانوية في المعاهد الشرعية، وفي كلية الشريعة، ودرَّس العلوم الشرعية في المعاهد الشرعية عشر سنوات، ودرَس ودرّس في المساجد والدورات العلمية، وعمل في تطوير مناهج العلوم الشرعية في المعاهد الشرعية، وفي التعليم العام، وفي عدد من المؤسسات التطوعية، كما كانت دراسته في الماجستير والدكتوراه في مجال مناهج العلوم الشرعية وطرق تدريسها.

وهذا كله يفرض عليه واجبًا تجاه الإسهام الإيجابي في تطوير التعليم الشرعي والارتقاء به، مما دفعه للجرأة على هذه المحاولة.

وكنت وأنا أسطر صفحات هذا الكتاب أجد حالي كحال الطاهر ابن عاشور، رحمه الله، حين قال في تقدمة كتابه: (أليس الصبح بقريب): «ولطالما كنت أُقدّم رِجْلاً وأؤخر أخرى، وأعلم أن نور عقلي هو دون إضاءة هاته المجاهل التي صُفدت عليها منافذ الأنوار والأهوية الخالصة، فامتلأت بالحوامض الرديئة منذ أزمان.

وإذ قد كان من المعلومات المسلَّمة أن الله تعالى استخلفنا في الأرض، ومنَّ علينا بنور العقل، ونبّهنا باختلاف النظام في الدنيا إلى أحوال الرقي والانحطاط، وقال: ﴿ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ﴾ (يونس:١٠١)، فما إغراقنا في هذا السبات العميق؟

إذن كان واجبًا علينا خدمةً للملة، وتهيئةً للنشأة العلمية التي تزيّن مستقبلنا، وتمجّد ماضينا، أن ندخل تلك المجاهل؛ نرفع بإحدى يدينا مشاعل النور، ونقطع بالأخرى ما يمانع من حجرات العثور، فإن لم نصل بعدُ إلى غاياتها فعسى أن لا نبعد، وإن سلمنا من أن نشقى باللئام فما ضرنا أن لا نسعد، ولنا في ذلك كله معذرة العارفين وشهادة أو تزكية المنصفين». (ص ٧-٨).

وإني والله لعلى يقين أن القائمين على كثير مما انتقدته من مناهج التعليم الشرعي لهم أكثر حرصًا وصدقًا في نشره، وأصدق لهجة وتعبدًا، فضلاً عن الفقه والعلم، والاستدراك لا يعني تزكية النفس، ولا ادعاء التميز أو انتقاص الآخرين.

إنها أفكار ورؤى وخواطر من محبّ للعلم الشرعي وأهله، اجتهد فيها، سائلاً الله، عز وجل، أن يوفّقه فيها للصواب، ويدلّه عليه، وألا يحرمه أجر نية الخير وإرادته، وما أصاب فيه فهو بتوفيق الله ومنّه وفضله، وما أخطأ فمن نفسه والشيطان، حمانا الله شر أنفسنا، وألهمنا رشدنا، ووفّقنا للخير، وأعاننا عليه.

معوقات للتطوير

التطوير والتغيير من سنن الله في الحياة، فهي في تغير وتطور متسارع؛ تطور في عالم المادة، وتطور في عالم المعرفة، وتطور في وسائل التواصل بين الأفراد والمجتمعات.

والتطورات المادية والنفسية ليست في معزل عن عالم الإنسان، فهو الذي يسهم في دفع عجلة التطور المادي وصناعته، ويتأثر به، ويكيِّف علاقاته وأنماط حياته في ضوئه.

ولئن كان التطور سمةً للحياة البشرية بعامة، فإنه في هذا العصر يكاد يكون العنوان والسمة الأبرز.

ولقد تركت التطورات المعاصرة آثارًا بارزة في حياة المجتمعات، بما فيها المجتمعات المسلمة.

- فتغيرت دائرة انتشار التعليم.
- وتغيرت أساليب التعليم ومؤسساته.
- وتغيرت أدوات التأثير ووسائله.
- ونشأت مشكلات جديدة تركت آثارها على حياة الناس في عبادتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية، وتعاملاتهم المالية، وواقعهم السياسي.

والسؤال الذي يفرض نفسه:

هل يبقى التعليم الشرعي كما هو في مناهجه وأدواته ووسائله؟

هل التعليم الذي نشأ في ظل شحّ القلم، وانتشار الأمية، هو الملائم اليوم بكل تفاصيله في عصرٍ انتشر فيه التعليم بين الذكور والإناث، والمدن والأرياف؟

هل التعليم الذي نشأ في ظل غياب وسائل الاتصال هو الملائم بعد عصر الطباعة الورقية والرقمية، والتواصل الإلكتروني ومحركات البحث؟

هل مخرجات التعليم، التي نشأت في عصر بساطة التعاملات المالية والأوضاع السياسية والاجتماعية، هل هذه المخرجات قادرة اليوم على تقديم الحلول الملائمة للمشكلات المالية والسياسية والاجتماعية المعاصرة؟

وإذا كان التطوير بهذه الأهمية، وإذا كان التعليم الشرعي بحاجة إلى التطوير فلِمَ يتردد المهتمون بشأنه في تطويره والارتقاء به، رغم حرصهم وحدبهم عليه؟

إن حرص المهتمين بشأن العلم الشرعي على نشره وعلى تقديمه بأفضل صورة أمرٌ لا يُجادَل فيه، وليس بحاجة إلى إثبات، لكن ثمة عقبات ومعوّقات تمنع هذا الشعور أن يتحول إلى واقع عملي ينتج عنه تطوير وارتقاء بالتعليم الشرعي.

ومن هذه المعوقات والعقبات، ما يلي:

١- واقع المطالبين بالتطوير:

الدعوات إلى تطوير التعليم الشرعي صدرت في الغالب من عناصر غير مرحَّب بها لدى المهتمين بالتعليم الشرعي.

- فمنها ما يأتي من قِبل فئة لا صلة لهم بالعلم الشرعي، وهؤلاء في الأغلب من الإعلاميين، الذين يتحدث كثير منهم فيما يحسن وما لا يحسن.

- ومنها ما يأتي استجابةً لأوضاع وأحداث ومواقف وضغوط دولية، وهذا النوع من المطالبة يرسم فيه أصحابه رؤيتهم للتطوير بما يحقق مصالح أعداء الأمة، ولا يتجه الأمر إلى التطوير الفعلي، بل إلى تنقية محتوى التعليم الشرعي، أو إعادة صياغة بعض مضامينه وفق مرجعية غير شرعية.

- ومنها ما يكون برعاية مباشرة، وإملاءً من الخارج لتحقيق أهداف أعداء الأمة.

- ومنها ما يأتي بحسن نية، لكن أصحابه قد ينقصهم الاعتدال في الرأي والتعبير، فضلاً عن أن مشروعاتهم للتطوير تتأثر هي الأخرى بردة الفعل فيجانبها الاعتدال.

إن هذا الواقع السلبي للمطالبين بالتطوير قاد إلى موقف رفض من قِبل كثير من المهتمين بشأن التعليم الشرعي، بل قاد إلى التوجس من كل دعوة وصوت يدعو إلى التطوير، ولا شك أن التخوف له ما يبرره لكن ليس الرفض وإغلاق باب النقاش هو بالضرورة الخيار الصحيح.

ويحدثنا الطاهر ابن عاشور عن جانب من هذا التخوف فيقول: «وهي -إحدى خطط التطوير- كما يرى الناظر صالحة لسير التعليم، ولكن كُسِيت كساء سوء الظن، فتلقاها شيوخ جامع الزيتونة بسوء الظن، وتخيلوا أنها شَرَك نُصب ليبطل به تعليم العلوم الإسلامية، وليجعل تعليم جامع الزيتونة على ما يهواه، فصمّموا على معارضته بتاتًا بكل قواهم، وتلك عادة عُرِفوا بها، أنهم لا يجعلون مباحثتهم في التفاصيل والكيفيات، بل يغلقون باب المباحثة ويقاومون كل طلب للإصلاح ولو كان صوابًا، وهذه طريقة الحذر إنما من قلة غوص الأفهام في المساعي». (أليس الصبح بقريب، ص١٢٦).

إن من يطالبون بالتطوير السلبي يتمثلون في فئتين:

فئة تعادي الدين وأهله، وهؤلاء لهم شأن آخر، وفئة تنطلق بحسن نية، ورغبة في الإصلاح، وهؤلاء منهم من هو مستقيم المنهج والاعتقاد، ومنهم من لا يسلم من غبش وخلل فكري ومنهجي.

وتبدو في مقولات هؤلاء عبارات حادّة وجافّة، أو تطرّف ومبالغة في الحكم على الواقع وتقويمه، أو يخونهم التمثيل فيمثلون بما قد يكون محل اختلاف، وللأسف فإننا في حالات عديدة ننشغل بالألفاظ والعبارات، وننهمك في التدقيق فيها، ونهمل الفكرة العامة، وكثيرًا ما يمثل التجاوز في التعبير حاجزًا لنا عن التأمل في أفكار تستحق ذلك.

وبإمكاننا أن نفصل بين الفكرة وتفاصيل الحديث عنها، وبين الحكم على الأشخاص والإفادة من أفكارهم أو جزء منها.

٢- ضعف التقويم:

عدم الرضا عن الواقع هو نقطة البداية في أي مطالبة بالتغيير، وهو لـــن يتأتى إلا من خلال التقويم العلمي للواقع، وها هنا يبدو سؤال مهم: هل ثمة تقويم علمي لواقع التعليم الشرعي؟

إن نفي التقويم بإطلاق لا يخـــلو من مبالغة، لكن الأغلب أن ما يوجد لا يعدو أن يكون حوارات ونقاشات تُثار في مجالس طلاب العلم، وهـــذه الحوارات والنقاشات يغلب عليها العصف الذهني غير المنظّم، وهـــو يتـــأثر بنوعية المشاركين في الحديث واتجاهاتهم.

أو تكون رؤى شخصية يتحدث عنها مُحاضِر، أو يـــدوّنها كاتـــب، وتلك الرؤى مهما بُذل فيها من الجهد والوقت والتفكير فلـــن ترقـــى لأن يعتمد عليها في فهم الواقع ما لم تقم على أسس وأدوات موضوعية.

وأرقى من ذلك ما يتم في المجالس العلمية والأكاديمية، وكثير منه يفتقر إلى الدراسة الموضوعية العلمية الشاملة.

لقد أُجْرِيت العديد من الدراسات العلمية حول التعلـــيم الـــشرعي في مدارس التعليم العام، وكثير من هذه الدراسات دلت نتائجها على ثغـــرات وخلل في مناهج التعليم الشرعي وعملياته، وأداء المعلمين وتأهيلهم.

أما الكليات الشرعية، وبرامج الدراسات العليا، فالجهـــد العلمـــي في تقويمها محدود جدًّا ولا يتلاءم مع أهمية هذا المجال.

وأقل من ذلك كله حِلَق التعليم الشرعي ودروسه في المساجد.

إن الحاجة مُلِحّة لإجراء دراسات تقويمية علمية لواقع التعليم الشرعي النظامي والتطوعي تتناول المجالات الآتية:

- مخرجات التعليم الشرعي.
- المناهج وطرق التدريس.
- المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.
- الكفاية الداخلية والخارجية.
- البيئة والأنظمة التعليمية.

والتقويم العلمي الموضوعي يمنحنا صورة أكثر واقعية عن واقع التعليم الشرعي، ويقلل من مساحة الرؤى الشخصية المتأثرة بأصحابها، وطرق تفكيرهم وذاتيتهم، كما أنه يجلّي لنا بوضوح جوانب التميز وجوانب القصور.

وأخيرًا، فإنه يسهم في إقناع المتحفظين والمترددين تجاه عملية التطوير.

والتقويم الفاعل يتطلب قدرًا عاليًا من الموضوعية والتجرد عن الذاتية، ويتطلب حيادية وتخلصًا من الخلفيات السابقة.

وقد نخفق في تقويم بعض أعمالنا ومشروعاتنا نتيجة عدم التجرد، وعدم الفصل بين الواقع وما نحبه ونريده، ونتيجة الربط غير المنطقي بين قيمة الشيء في ذاته وبين واقعه؛ فكون الشيء ذا قيمة عالية لا يلزم منه أن يكون واقعه إيجابيًّا.

بإمكاننا أن نُقوِّم واقع تعليمنا الشرعي، وعملنا الدعوي، أو أداء أهل العلم لأدوارهم، وأن نكون موضوعيين وصرحاء؛ فنصف الواقع كما هو دون تزويق أو تحسين، ولا يلزم من ذلك نشر النتائج بأي طريقة أو وسيلة؛ فمعرفة واقعنا ضرورة، أما شكل التعبير عنه فتحكمه المصالح، ومراعاة تحديث الناس بما يعقلون.

٣- تضخيم المخرجات:

يميل كثير من الناس إلى المبالغة في وصف الظواهر والأشياء والحديث عن الأفكار؛ فيبالغون في الثناء على ما يُعجبهم، ويبالغون في ذم ما لا يعجبهم، ولو تأملنا مجالس الناس وأحاديثهم رأينا كيف أنها تدور في الغالب بين موقفين متطرفين.

والمهتمون بالتعليم الشرعي قد لا يسلم بعضهم من داء المبالغة، وهذا نلمسه في الحديث عن الأشخاص والترجمة لهم، ووصف أحوالهم ومجالسهم وعلمهم.

وتترك المبالغة أثرها على تطوير التعليم الشرعي؛ فيعترض بعض المهتمين بشأنه على الدعوات المطالبة بالتطوير بجودة مخرجات التعليم الشرعي، وكثيرًا ما يحتج هؤلاء بأن التعليم الشرعي خرّج نماذج متميزة من أهل العلم، ويسردون قائمة بأهل العلم البارزين، الذين كانوا نتاج هذا التعليم، وهو ليس اعتراضًا جديدًا، فهذا الطاهر ابن عاشور يصف ذلك بقوله: «ومن العجيب أنّ من يشعر منهم بخلل الأحوال وخطر التزام المسير على

النهج المتبع فيدعوه نصحه إلى إيقاظهم، يجد قبل كل شيء طوائف تنسبُه إلى سوء المقصد، وتناظره بأن هذا النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقى من النجاح، وأنه قد أنجب أساطين للعلم طبقت شهرتهم الآفاق».
(أليس الصبح بقريب، ص١٠٤).

وهذا الاعتراض له وجاهته، ولا يسوغ إهماله وتجاهله، ولكن يمكن أن تُسجَّل عليه الملحوظات الآتية:

- أن القول بالحاجة للتطوير لا ينفي وجود مخرجات إيجابية، أرأيت لو أن شركة تجارية تحقق أرباحًا تصل إلى ١٠%، والدراسات الاقتصادية تقول: إن أرباحها لو طوّرت أداءها يمكن أن تتجاوز ٢٠%، فهل من المنطق الاعتراض على التطوير بأن تلك الشركة لازالت تحقق أرباحًا؟

- لو تم تطوير التعليم الشرعي ألا يمكن أن تكون مخرجاته أكثر تميزًا؟

- هل مخرجات التعليم الشرعي وصلت إلى قدر من الاكتفاء لا يمكن معه أن ترتقي إلى ما هو أفضل؟

- ألا يمكن أن يفسّر جزء من التميز في بعض المخرجات من خلال عوامل أخرى كالقدرات الشخصية والتحصيل الذاتي؟ وهل التميز مصدره بالضرورة تميز أدوات التعليم؟

إن هذه القضايا الكبرى يصعب أن تُختزَل من خلال أحكام ذاتية ليست نتاج دراسة موضوعية علمية.

ويتكرر الاحتجاج ببعض النتائج في حالات مشابهة مع الغفلة عن تقويم الواقع ككل؛ فالمعلم القاسي المنفّر لطلابه سيجد منهم من يصبر عليه فيحتج بهم، والطرق الوعرة التي تُهلِك الناس لا بد أن نجد من يجتازها سالمًا، والمدير ضعيف الإدارة قليل الإنتاج لا بد أن نجد له قدرًا من النجاحات.

فوجود المخرج المتميز للتعليم الشرعي لا يعني بالضرورة غياب الحاجة إلى التطوير.

٤- القلق من الجديد:

يسود لدى كثير من الناس قلق وتوجس من الأفكار الجديدة، وقلما وجدت فكرة جديدة إلا لقيت قدرًا من المقاومة والرفض.

وهو شأن لا يختص به طلبة العلم الشرعي وحدهم، فكثير من المنتجات المادية والأفكار الجديدة تواجَه بمقاومة حتى في بلاد الغرب.

فحين وفدت مكبرات الصوت وُجد من طلبة العلم مَن يعترض على استخدامها في الخطبة والصلاة، وقد خطب الشيخ عبد الرحمن السعدي، رحمه الله، خطبة مشهورة في تسويغ استخدامها، وبيان مصالح ذلك.

وقد كان أحد العلماء يلتفت على السبورة قائلاً: هذه هي التي أضاعت العلم!!

وفي مالي حين نهض الشيخ سعد توري، رحمه الله، بالتعليم الإسلامي، وأسس أول مدرسة إسلامية عربية نظامية عام ١٩٤٧م وجد اتجاهه في استعمال طرق الفرنسيين في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي انتقادات

وتوجسًا من العامة في البداية، وكان أشهر ما أفزعهم استعماله السبورة والطباشير. (مجلة آفاق تربوية، ع١٢، ص١٨٢).

وربما لا تمثل هذه الصور المذكورة إلا حالات محدودة سرعان ما تلاشت، إلا أن مبدأ القلق من الجديد والتوجس منه أمر موجود في الطبيعة البشرية عمومًا، وطلبة العلم الشرعي ليسوا استثناءً من ذلك، ويزيد التوجس والقلق من الجديد ارتباط الأمر بالعلم الشرعي الموروث، والخوف من امتداده لتحريف المحتوى، والابتداع في الدين.

٥- القلق من التطوير السلبي:

يعترض بعض الغيورين على الدعوة إلى تطوير التعليم الشرعي بأن ذلك مدعاة لفتح الباب نحو التطوير السلبي، الذي يريده أعداء الأمة، وتعلو أصواته اليوم.

ويرى هؤلاء أنه حين تصدر المطالبة بتطوير التعليم الشرعي من داخله، فإن هذا سيمثل إدانة له، كما أنه سيُستثمر كشاهد من قِبل الآخرين في تبرير التطوير السلبي؛ فيعطيهم المبرر والمسوّغ.

إن هذا القلق له ما يبرره، ويحمل قدرًا من المنطقية، ولكن ثمة ملحوظات عدة من أبرزها ما يلي:

- أن هذا التخوف لا يبرر بقاء الضعف والقصور في مخرجات التعليم الشرعي، ولا ينبغي أن نضحّي بالتميز والتطور، الذي يمكن تحقيقه من أجل هذا الهاجس.

- لن تتوقف مشروعات التطوير والتغيير السلبي حين نتشبث بواقعنا، وكثير منها سيمضي ويحقق أهدافه، شئنا أم أبينا؛ فقد تعرضت كثير من مؤسسات التعليم الشرعي إلى عدوان ومسخ باسم التطوير، ولم يكن تحفُّظ الغيورين مانعًا من ذلك التطوير، بل تحول إلى جزء من التاريخ، وليس المطلوب اليوم من حملة العلم الشرعي الانسياق وراء دعوات التطوير السلبي، أو القبول بالإملاءات، أو الاندفاع والتهور، إنما المبادرة بالتقويم الموضوعي والتطوير الإيجابي.

- الرفض قد يكون مدعاة لتسويق مشروعات التطوير السلبية من الداخل، فثمة من يملك نية حسنة ورغبة إيجابية، لكنه لا يسلم من تطرف وخلل منهجي، وحين يعلو صوته، أو يكون هو الصوت الوحيد من الداخل سيكون تأثيره أقوى، أما حين يبادر من يجمعون بين الغيرة والمنهجية فسيقدمون البديل الأفضل.

ولهذا نظائر في مجالات ومؤسسات شرعية أخرى؛ فقد اعترض بعض الغيورين على تطوير واقع مؤسسات شرعية، أو أنظمة قضائية إجرائية؛ حذرًا من التطوير السلبي، ونجحوا مؤقتاً في التماسك، إلا أن ذلك قاد إلى تطوير بعيد عن رأيهم وإشرافهم.

ومن المبادرات الإيجابية في تطوير التعليم الشرعي ما دعا إليه عبد الحميد بن باديس، رحمه الله، فقد دعا في رسالته التي وجّهها إلى رجال التربية والتعليم في الجزائر، إلى عقد مؤتمر عام لتبادل الآراء والخبرات في مجال التربية، قصد تحسين وتطوير الجوانب التالية:

- أسلوب التعليم.

- أسلوب تربية الناشئة.

- طريقة اختيار الكتب.

- تعليم البنت المسلمة ووسائل تحقيقه.

- وسائل تنظيم وترقية التعليم المسجدي.

إضافة إلى الاستفادة من خلاصة تجاربهم في مجال التربية والتعليم.

إن القائمين على العلم الشرعي اليوم بحاجة ماسة إلى إثارة جادة لسؤال التطوير، وإلى تجاوز التفكير الثنائي، الذي يحصر الأمر بين خيارين: التطوير السلبي، أو الإبقاء على الواقع الحالي، وإلى قراءة التاريخ واستيعاب الدروس، والتوازن بين التوجس والاندفاع للتطوير لذات التطوير.

وفي الأوضاع التي تعيشها بعض الدول الإسلامية اليوم، أو الأقليات المسلمة قد يضطر القائمون على التعليم الشرعي إلى بعض التنازلات مقابل الحفاظ على ما هو أهم، وقد يضطرون إلى مراجعة صياغة بعض العبارات والكتب، التي تُدَرّس بما يقلّل الشر ولا يصيّر الحق باطلاً والباطل حقًّا.

والأمر في مثل هذه الأحوال محل اجتهاد ينبغي أن يدرسه أهل الشأن، ويتحاورون فيه ليصلوا إلى الموقف، الذي يحقّق أعلى المصالح، ولو فوّت ما هو دونها، أو يدرأ أعلى المفاسد ولو لزم منه ارتكاب ما هو دونها.

بين التعليم الشرعي والعلم الشرعي

ينتمي العلم الشرعي للكتاب والسنة، ويستمد من هذا الانتماء مكانة خاصة؛ فمحتواه هو كلام الله وكلام رسوله ﷺ، وما استُنبط منهما، وأعان على فهمها، وهما حق لا يتطرق إليهما الشك أو الريبة، ولا يُختلف حولهما، ودائرة الخلاف إنما هي منحصرة في دلالة النص وفهمه وما يتصل بذلك من عموم وخصوص، أو إطلاق وتقييد، أو إحكام ونسخ، أو في ثبوت نص السنة من جهة الرواية.

ولقد كان الخلل في التعامل مع النص الشرعي من أهم مداخل انحراف الفرق الضالة، مما ولّد مساحة واسعة في النقاش والحوار حول منهجية التعامل مع النص الشرعي.

ومن هنا ارتبط الحديث عن التعليم الشرعي لدى فئة من المهتمين به بالحديث عن محتوى العلم الشرعي نفسه، أو عن النص الشرعي، وأثارت القلقَ كثيرٌ من الدعوات المعاصرة التي نادت بتطوير مناهج العلوم الشرعية، وتطوير أدوات التعليم الشرعي.

والقلق من الدعوات التطويرية له ما يبرّره؛ بالنظر إلى مصادر تلك الدعوات، والسياق الذي صدرت فيه، وبالنظر إلى أن كثيرًا منها لم يكن

موضوعيًّا، لكن القلق لا ينبغي أن يمتد إلى عملية التطوير نفسها، ولا ينبغي أن يقود إلى إغلاق باب التفكير والتقويم.

وهذا يقودنا إلى أهمية الفصل بين محتوى العلم الشرعي وبين التعليم الشرعي؛ فمحتوى العلم الشرعي يتعلق بالنصوص الشرعية وما يتصل بها، أما التعليم الشرعي فهو عمل بشري.

ويستمد هذا العمل البشري قيمته من انتمائه للعلم الشرعي واتصاله به، لكن ذلك كله لا يُخرجه عن كونه عملاً بشريًّا.

إن التعليم الشرعي يتضمن عمليات عدة، منها:

- تنظيم محتوى العلم الشرعي، وأساليب عرضه، ويدخل في ذلك مناهج التأليف وأساليبه.
- طرق تلقّي العلم الشرعي وتدريسه.
- العلاقة بين المعلم والمتعلم، وأدوار كل منهما في عملية التعلم.
- مناهج التعليم الشرعي وأنماطه، وبم يبتدئ المتعلم وينتهي؟.. إلخ.

وهذه العمليات كلها عمل بشري، لا يحوله انتماؤه للعلم الشرعي إلى دائرة العصمة وفقدان الحاجة للتطوير.

ويمكن أن نجد الأمر نفسه بصورة أوضح في تعليم القرآن الكريم تلاوةً وحفظًا؛ فالقرآن قد أجمع المسلمون قاطبة عليه، لا يختلفون في كلمة أو حرف منه، لكن وسائل ومناهج تعليمه قد تنوعت:

- فهناك الكتاتيب، التي يتعلم فيها الصبيان بطرق مختلفة.

- وحِلَق التحفيظ في المساجد.
- والمؤسسات والجمعيات.
- والدورات الصيفية المكثفة.
- والمدارس النظامية الخاصة بتحفيظه.

وكثير من هذه المناهج والبرامج ليست محل اتفاق بين القائمين على تعليم القرآن، وستبقى مجالاً للأخذ والرد، والحوار والجدل ما بقي تعليم القرآن قائمًا.

والخلط بين محتوى التعليم الشرعي، وعمليات التعليم الشرعي، ليس قاصرًا على المتحفظين على التطوير، فإن المتطرفين في المناداة بتطوير التعليم الشرعي كثيرًا ما يتجاوزون المطالبة بتطوير التعليم الشرعي إلى الحديث عن تطوير المحتوى، ليس في تنظيمه فهذا عمل بشري، بل بما يقود إلى التحريف وتبديل الشريعة.

إن الفصل بين محتوى التعليم الشرعي المتسم بالثبات[١]، وبين ما يقبل التطوير من تطبيقات وأدوات وعمليات؛ إن هذا الفصل يعيننا على المراجعة والتقويم والتطوير دون أن يقود ذلك إلى خلل أو انحراف.

---

(١) من المهم التفريق بين القدر المتسم بالثبات في محتوى التعليم الشرعي كالنصوص، والأحكام والقواعد الشرعية، وبين العمل البشري المتعلق بالمحتوى كتنظيمه، ومؤلفاته، ونحو ذلك؛ إذ يقصر بعض الناس مجال التطوير على مجرد طرق التعليم، أو توظيف التقنيات والوسائل ونحو ذلك، وهذا تهميش للتطوير.

وارتباط المهتمين بالتعليم الشرعي بهذه الوظيفة الشرعية العظيمة لا يعني انتفاء القصور والخطأ عنهم، ولا يمنع من تقويم الواقع ونقدهم، وهذا التقويم لا يلزم منه إسقاط مكانتهم أو مترلتهم.

لقد جاء في كتاب الله عز وجل عن خير الناس أهل بدر قوله سبحانه: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ﴾ (الأنفال:١). وقوله تعالى: ﴿وَتَوَدُّونَ أَنَّ غَيْرَ ذَاتِ الشَّوْكَةِ تَكُونُ لَكُمْ﴾ (الأنفال:٧).

وجاء عن أهل أحد: ﴿أَوَلَمَّا أَصَابَتْكُم مُّصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُم مِّثْلَيْهَا قُلْتُمْ أَنَّىٰ هَٰذَا قُلْ هُوَ مِنْ عِندِ أَنفُسِكُمْ﴾ (آل عمران:١٦٥).

وعن أهل حنين: ﴿وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ﴾ (التوبة:٢٥).

وقال ﷺ عمن وصفه بأنه سيف من سيوف الله، قال: «**اللَّهُمَّ إِنِّي أَبْرَأُ إِلَيْكَ مِمَّا صَنَعَ خَالِدٌ**». (رواه البخاري).

فالجهاد، من حيث هو، شعيرة إسلامية وحكم شرعي، لكن عمل المجاهدين عمل بشري، فنقدهم ليس طعنًا في الجهاد، وتعظيم الجهاد لا يمنع من نقد واقع المجاهدين.

وهكذا الشأن في التعليم الشرعي، فهو عمل وممارسة بشرية.

المنهج النبوي والمناهج الحادثة بعده

اتباع منهج النبي ﷺ والتأسي به هو شعار أهل العلم في عباداتهم ومعاملاتهم، وفي أخلاقهم ونُسكهم وعبادتهم، والتعليم وظيفة من وظائف النبي ﷺ فقد وصفه الله عز وجل بذلك في مواضع من كتابه، قال سبحانه: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ﴾ (آل عمران:١٦٤).

ويؤكد ابن باديس أهمية الرجوع إلى التعليم النبوي حين نريد إصلاح التعليم فيقول: «ولن يصلح هذا التعليم إلاّ إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله وموضوعه، في مادته وصورته فيما كان يعلّم ﷺ وفي صورة تعليمه، فقد صح عنه ﷺ فيما رواه مسلم أنّه قال: «**وَإِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا**»، فماذا كان يعلّم؟ وكيف كان يعلّم؟». (آثار ابن باديس، ٢١٧/٣).

وقد كان للنبي ﷺ منهجه في التعليم والتربية، ومع اتساع الفتوحات الإسلامية، وتطور الحياة في المجتمع الإسلامي اتسعت دائرة الحاجة لنشر العلم الشرعي، وتنوعت الفئات المستهدَفة، وبرزت مشكلات وأوضاع جديدة، أسهمت في تطوير وسائل التعليم، ونشوء مناهج وأساليب جديدة.

وكان التعليم الشرعي يتم من خلال الرواية والمشافهة والسماع؛ والإسناد والرواية عن الرجال سمة لكل العلوم الشرعية، وليس قاصرًا على كتب الحديث؛ فكتب التفسير المتقدمة كتفسير ابن جرير الطبري، وابن أبي حاتم، وابن مردويه، وكتب الإيمان والاعتقاد ككتب أبي عبيد القاسم بن سلام، وابن أبي شيبة، واللالكائي، وكتب الفقه ككتب ابن المنذر وغيرهم، كلها كانت تروى بالإسناد من المصنِّف إلى الرسول ﷺ، فمن بعده من الصحابة والتابعين وتابعيهم.

ومع استقرار التأليف والتدوين انقطعت الرواية بالأسانيد المتصلة، واتسعت دائرة التميز بين التخصصات الشرعية، وهي اليوم تزداد اتساعًا، فالتخصص في الفقه قد تحول إلى: فقه العبادات، والمعاملات، والمعاملات المالية المعاصرة، والقضاء، والجنايات.. إلخ.

واستمر النمو والتغير في أوضاع المجتمع الإسلامي، ونمت مناهج التعليم الشرعي وأدواته، فنشأت المدارس الفقهية، والانتماء المذهبي، وارتبط التعليم الشرعي ومناهجه بالمذاهب الفقهية، بل ارتبطت الأوقاف على المدارس والرُّبط بالمذاهب الفقهية؛ فثمة أوقاف لمن يدرِّس الفقه الحنفي، أو يدرِّس الفقه الشافعي.. إلخ. كما ارتبطت الوظائف الشرعية كالقضاء والفتوى بالمذاهب الفقهية.

وضعف النمو في التعليم الشرعي ومناهجه وأدواته، مع الدعوة إلى إغلاق باب الاجتهاد؛ فاستقرت أوضاع التعليم الشرعي وفق مناهج ومصنّفات أصبحت أصلاً لما بعدها اختصارًا وشرحًا وتحشية.

ونتيجة لاستقرار مناهج التعليم الشرعي وأدواته وفق نمطية معينة فقد استقر لدى عدد من الناس أن هذه الأوضاع الموروثة تمثل منهج السلف، وأن تغييرها تغيير لمنهجيتهم في التعلم والتلقي.

إن التزام منهج السلف لا ينبغي أن يكون مجال اختلاف أو جدل، لكننا بحاجة إلى مزيد من المراجعة لنسبة كثير من الأوضاع المرتبطة بالتعليم الشرعي إلى منهج السلف؛ فكثير منها أوضاع حدثت بعد القرون المفضلة، وهذا لايعني رفضها، لكنها أوضاع تلاءمت مع واقعٍ ونشأت استجابةً له، وهي أدوات ووسائل لا يُكسبها استخدام الأمة لها بُعدًا منهجيًّا، فضلاً عن أن تكون معيارية للمنهجية.

والسؤال الأهم من ذلك كله: أين منهج التعليم النبوي؟

إن من يتأمل فيما كُتب عن التعليم النبوي يجد قصورًا ظاهرًا، ويجد أن الجهد المبذول في اكتشاف هذا المنهج لا يزال أقل بكثير من واجبنا تجاه المنهج النبوي، بل يجد أن الاهتمام بما استُحدث من أنماط التعليم وأدواته بعد القرون المفضلة يكاد يكون أكثر وأبلغ.

وكثير مما كُتب حول المنهج النبوي لا يتجاوز الوصف والجمع، والتركيز على سرد أشكال التعليم، وأنواع الوسائل المستخدَمة، ويندر الاعتناء بالتحليل والعمق في اكتشاف المنهج النبوي، ولعل ما جُمع ودوّن يمثّل مادة للباحثين يثرونها بمزيد من التحليل والدراسة المتعمقة، ولا تزال الحاجة ماسّة لمزيد من تأمل المنهج النبوي في التعليم، ومقارنته بما نشأ من

تطورات في التاريخ العلمي للأمة، وأحسب أن هذا سيزيل كثيرًا من الإشكالات المتعلقة بفهم منهج السلف في التعليم، أو تحويل بعض النماذج والصور المستحدَثة إلى قضايا منهجية.

وهذا لا يعني أن كل ما استجدَّ بعد العصر النبوي من وسائل وأساليب سيكون مرفوضًا؛ فدائرة الوسائل والأساليب تختلف عن دائرة المقاصد.

لكن هذه المراجعة ستفيدنا في اكتشاف بعض جوانب القصور في واقع التعليم الشرعي بعد العهد النبوي، وستفتح لنا آفاقًا أخرى لتطوير واقعنا، وستسهم في نقل كثير مما يعده الناس جوانب منهجية إلى دائرة الممارسات والأساليب البشرية، التي تتسع للتقويم والمراجعة، وتستمد قيمتها من فاعليتها وجدواها.

الحفظ والفهم

الحفظ والفهم من أكثر القضايا جدلاً فيما يتصل بالتعليم الشرعي، وقد زاد الجدل حولها مع نشوء الاتجاهات الحديثة في التربية، والتي نادت بالتقليل من شأن الحفظ، ودعت إلى ضرورة التركيز على الفهم والاستنباط، فالمستويات العليا من التحليل والتركيب والتقويم.

وقبل الدخول في الموضوع ثمة أمور ينبغي أن تُؤخَذ بالحسبان والاعتبار، منها:

- مثل هذه القضايا ستبقى محل جدل وتباين في الآراء مهما قيلَ فيها، ومن الصعوبة حسمها، وقيمةُ معالجتها تقريب الآراء ووجهات النظر، وتضييق دائرة الخلاف؛ والجدلُ حولها ليس حديثًا، بل هو قديم قِدم المدارس العلمية، وستبقى مدارس تغلِّب هذا الجانب، وأخرى تغلِّب غيره.

- الخلاف في هذه القضايا بدلاً من أن يقود أصحابه إلى مراجعة مواقفهم والتفكير فيها، فإنه في حالات كثيرة يقودهم إلى مزيد من التمسك بها والدفاع عنها، وبذل الجهد في البحث عن الشواهد التي تؤيد رأيهم وفكرهم، وكغيرها من القضايا محل الجدل والاختلاف سيجد كل طرف من الشواهد التراثية ما يؤيد رأيه.

- تبدو الأفكار المخالفة بمثابة التطعيم، الذي يحقّق المناعة لدى جسم الإنسان، مما يشكّل حاجزًا عن سماع الفكرة أو نقاشها، ولو جاءت من مصادر أكثر حيادية، فكثير ممن حددوا لأنفسهم موقعًا في دائرة الموقف من الحفظ أو الفهم يقودهم سماع الرأي المخالف إلى التمسك بموقفهم بدلاً من مراجعته.

- من المشكلات المرتبطة بالقضايا المثيرة للجدل والخلاف أن هذه القضايا بطبيعتها لا تقبل القسمة الحدية، ولا تُحسَم من خلال إجابة واحدة قطعية؛ فهي تملك قدرًا من النسبية، وبناء عليه فإن الإصرار على الوصول إلى رأي حدّي قاطع خلاف طبيعة الأفكار.

وحين نعود إلى النصوص الشرعية نجد ما يؤيد أهمية كل من الحفظ والفهم.

فمما يدل على فضل الحفظ قوله تعالى: ﴿بَلْ هُوَ ءَايَٰتٌۢ بَيِّنَٰتٌ فِى صُدُورِ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ﴾ (العنكبوت:٤٩).

وبوَّب البخاري في كتاب العلم: (باب حفظ العلم)، وأورد فيه حديث أبي هريرة ﷺ أنه قال: «إِنَّ النَّاسَ يَقُولُونَ: أَكْثَرَ أَبو هُرَيْرَةَ، وَلَوْلا آيَتَان فِي كِتَابِ اللَّهِ مَا حَدَّثْتُ حَدِيثًا، ثُمَّ يَتْلُو: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلْنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلْهُدَىٰ﴾ (البقرة:١٥٩) إِلَى قَوْلِه: ﴿ٱلرَّحِيمُ﴾، إِنَّ إِخْوَانَنَا مِنَ الْمُهَاجِرِينَ كَانَ يَشْغَلُهُمُ الصَّفْقُ بالأَسْوَاق، وَإِنَّ إِخْوَانَنَا مِنَ الأَنْصَارِ كَانَ يَشْغَلُهُمُ الْعَمَلُ فِي أَمْوَالِهِمْ، وَإِنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ كَانَ يَلْزَمُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ بِشِبَعِ

بَطْنِه، وَيَحْضُرُ مَا لا يَحْضُرُونَ، وَيَحْفَظُ مَا لا يَحْفَظُونَ». (أخرجه البخاري، ١١٨؛ ومسلم، ٢٤٩٢).

وعَنْ أَبِي جَمْرَةَ قَالَ: كُنْتُ أُتَرْجِمُ بَيْنَ ابْنِ عَبَّاسٍ وَبَيْنَ النَّاسِ، فَقَالَ: إِنَّ وَفْدَ عَبْدِ الْقَيْسِ أَتَوُا النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَ: «**مَنِ الْوَفْدُ، أَوْ مَنِ الْقَوْمُ؟**» قَالُوا: رَبِيعَةُ، فَقَالَ: «**مَرْحَبًا بِالْقَوْمِ، أَوْ بِالْوَفْدِ، غَيْرَ خَزَايَا وَلا نَدَامَى**»، قَالُوا: إِنَّا نَأْتِيكَ مِنْ شُقَّةٍ بَعِيدَةٍ، وَبَيْنَنَا وَبَيْنَكَ هَذَا الْحَيُّ مِنْ كُفَّارِ مُضَرَ، وَلا نَسْتَطِيعُ أَنْ نَأْتِيَكَ إِلا فِي شَهْرٍ حَرَامٍ، فَمُرْنَا بِأَمْرٍ نُخْبِرُ بِهِ مَنْ وَرَاءَنَا، نَدْخُلُ بِهِ الْجَنَّةَ، فَأَمَرَهُمْ بِأَرْبَعٍ، وَنَهَاهُمْ عَنْ أَرْبَعٍ: أَمَرَهُمْ بِالإِيمَانِ بِاللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَحْدَهُ، قَالَ: «**هَلْ تَدْرُونَ مَا الإِيمَانُ بِاللَّهِ وَحْدَهُ؟**» قَالُوا: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: «**شَهَادَةُ أَنْ لا إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ، وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَإِقَامُ الصَّلاةِ، وَإِيتَاءُ الزَّكَاةِ، وَصَوْمُ رَمَضَانَ، وَتُعْطُوا الْخُمُسَ مِنَ الْمَغْنَمِ**»، وَنَهَاهُمْ عَنِ «**الدُّبَّاءِ وَالْحَنْتَمِ وَالْمُزَفَّتِ**». قَالَ شُعْبَةُ: رُبَّمَا قَالَ: «**النَّقِيرِ**»، وَرُبَّمَا قَالَ «**الْمُقَيَّرِ**»، قَالَ: «**احْفَظُوهُ وَأَخْبِرُوهُ مَنْ وَرَاءَكُمْ**». (أخرجه البخاري، ٨٧؛ ومسلم، ٢٤).

وعن أبي زيد ﷺ، قال: «صلى بنا رسول الله ﷺ ثم خطب حتى حانت الظهر، ثم نزل فصلى الظهر، ثم صعد فخطبنا حتى حانت العصر، ثم نزل فصلى، ثم صعد فخطبنا حتى غابت الشمس، فأخبرنا بما هو كائن إلى يوم القيامة، فأحفظنا أعلمنا». (أخرجه ابن منده في الإيمان، ٩٩٥).

وفيما يتصل بالفهم نجد النصوص الآتية:

ثناء الله عز وجل على نبيه سليمان، عليه السلام، والامتنان عليه بنعمة الفهم، قال تعالى: ﴿فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ ۚ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا ۚ﴾ (الأنبياء:٧٩).

وفي القرآن الكريم أيضًا بيان دور أهل العلم في الفهم والاستنباط، والأمر بالرد إليهم، قال تعالى: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَىٰ أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ ۗ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء:٨٣).

وبوَّب البخاري في كتاب العلم: (باب الفهم في العلم)، وأورد فيه بإسناده عَنْ مُجَاهِدٍ قَالَ: صَحِبْتُ ابْنَ عُمَرَ إِلَى الْمَدِينَةِ فَلَمْ أَسْمَعْهُ يُحَدِّثُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ إلا حَدِيثًا وَاحِدًا، قَالَ: كُنَّا عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ فَأُتِيَ بِجُمَّارٍ فَقَالَ: «**إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً مَثَلُهَا كَمَثَلِ الْمُسْلِمِ**»، فَأَرَدْتُ أَنْ أَقُولَ هِيَ النَّخْلَةُ، فَإِذَا أَنَا أَصْغَرُ الْقَوْمِ فَسَكَتُّ، قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «**هِيَ النَّخْلَةُ**». (أخرجه البخاري، ٧٢).

وعن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «**مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنَ الْهُدَى وَالْعِلْمِ كَمَثَلِ الْغَيْثِ الْكَثِيرِ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَ مِنْهَا نَقِيَّةٌ قَبِلَتِ الْمَاءَ فَأَنْبَتَتِ الْكَلَأَ وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبُ أَمْسَكَتِ الْمَاءَ فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ فَشَرِبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَتْ مِنْهَا طَائِفَةً**

أُخْرَى إِنَّمَا هِيَ قِيعَانٌ لا تُمْسِكُ مَاءً وَلا تُنْبِتُ كَلأً، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقُهَ فِي دِينِ اللَّهِ، وَنَفَعَهُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ فَعَلِمَ وَعَلَّمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسِلْتُ بِهِ». (أخرجه البخاري، ٧٩؛ ومسلم، ٢٢٨٢).

قال ابن العربي في فضل الفقيه الفاهم للمعاني، المحسن لرد ما اختُلف فيه إلى الكتاب والسنة: «إذا كان رجل متماديًا على العمل لا يفتر، وآخر حسن الفهم والتدبر في الشريعة لما يتذكر به ويذكر، كان عمل هذا أضعاف ذلك؛ لأن فعله وافر ونظره صادق، يقدر بفهمه مواقع التلبيس عليه في تلبيس إبليس، فيكون عمله وافرًا مخلصًا آمنًا».

وقال ابن خلدون في انتقاد الطلبة الخاملين: «تجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتًا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من مَلَكة التصرف في العلم والتعليم. ثم تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ من سواهم؛ لشدة عنايتهم به، وظنّهم أنه المقصود من الملَكة العلمية، وليس كذلك». (تاريخ ابن خلدون، ١/٥٤٥).

ومما ورد في الجمع بين الحفظ والفهم ما يلي:

ما أخرجه الخطيب البغدادي في الجامع، قال أبو حاتم: قال الأصمعي: «إذا كانت في العالم خصال أربع، وفي المتعلم خصال أربع اتفق أمرهما وتم،

فإن نقصت من واحد منهما خصلة لم يتم أمرهما، أما اللـــواتي في العـــالم: فالعقل، والصبر، والرفق، والبذل، وأما اللواتي في المتعلم: فالحرص، والفراغ، والحفظ، والعقل؛ لأن العالم إن لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره، وإن لم يكن له صبر عليه ملّه، وإن لم يرفق به بغّض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به، وأما المتعلم فإن لم يكن له عقل لم يفهم، وإن لم يكـــن له حرص لم يتعلم، وإن لم يفرغ للعلم قلبه لم يعقل عـــن معلمـــه، وســـاء حفظه، وإذا ساء حفظه كان ما يكون بينهما مثل الكتاب علـــى المـــاء». (الجامع، ١/٣٤٣).

وقال الحافظ البغدادي: «وليجعل حفظه حفظ رعاية لا حفظ رواية؛ فإن رواة العلوم كثير، ورعاتها قليـــل، وربّ حاضـــرٍ كالغائـــب، وعـــالم كالجاهل، وحامل للحديث ليس معه منه شيء..». (الجامع، ١/٨٧).

وقال الحسن البصري: «همة العلماء الرعاية، وهمة السفهاء الروايـــة». (اقتضاء العلم العمل، ١/٣٥).

وأخرج البيهقي في شُعب الإيمان (١٦٥٨) عن سفيان بن عيينة أنـــه قال: «أول العـــلم النية، ثـــم الاستماع، ثـــم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر».

وقال ابن القيم: «والعلم ست مراتب: أولها: حسن السؤال، الثانيـــة: حسن الإنصات والاستماع، الثالثة: حسن الفهم، الرابعة: الحفظ، الخامسة: التعليم، السادسة: وهي ثمرته وهي العمل به، ومراعاة حدوده. فمن النـــاس

من يُحرمه لعدم سؤاله، إما لأنه يسأل عن فضوله التي لا يضرّ جهله بها، ويدع ما لا غنى له عن معرفته، وهذا حال كثير من الجهال المتعلمين». (مفتاح دار السعادة، ١/١٦٩).

إننا نجد اليوم عناية فائقة بالحفظ والتأكيد عليه، وهذا لا مجال للاعتراض عليه، وبخاصة ما يتصل بالقرآن والسنة.

لكن هذه العناية تجنح إلى تضخيم دور الحفظ، والتهوين من شأن الفهم ومعالجة المعرفة، بل توجد حساسية عالية عند بعض المهتمين بالتعليم الشرعي من الحديث عن الفهم، وربط ذلك بالتربية الحديثة -غير المرحَّب بها- وبالتهوين من شأن الحفظ؛ كما تجنح إلى القلق والتوجس من الدعوة إلى الفهم والحديث عنه.

وحال هؤلاء كما وصف ابن عاشور: «وكان معنى العلم عندهم: هو سعة المحفوظات - سواء من علوم الشريعة أم من علوم العربية - فلا يعتبَر العالم عالمًا ما لم يكن كثير الحفظ، وليس العلم عندهم إلا الحفظ؛ لأنهم كانوا يميلون إلى شيء محسوس مشاهَد في العالِم؛ ومن المعلوم أن الذكاء والنباهة لا يُشاهَد لأحد». (ابن عاشور، ص٤٦).

إن الحفظ وحده لن ينتج فقيهًا، ولا عالمًا قادرًا على توظيف العلم الشرعي في مجالات الحياة، وتقديم حلول شرعية للمشكلات المعاصرة.

ومن آفات بعض المهتمين بالحفظ والنابغين فيه تصدرهم لإبداء الرأي والفتوى في أمور لا يحسنونها، وإعجاب الناس بهم لما يرونه من حفظهم، الذي يفوقون فيه غيرهم.

والتأكيد على هذا لا يعني إهمال الحفظ وإلغاءه؛ فالعلوم الشرعية علوم نقلية، لكن المطلوب هو التوازن، وأن يتزامن مع الحفظ تنمية الفقه والفهم وأدواته، ولا بد من التخلص من عقدة التعارض، وافتراض أن العناية بأحدهما تقتضي إهمال الآخر، وأن النصوص الدالة على أحدهما تقتضي التهوين من شأن الآخر.

ومما ينبغي التأكيد عليه أن الفهم في المصطلح التربوي هو في المستويات الدنيا من مستويات التحصيل المعرفي، يليه التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقويم، والمؤمل في طلبة العلم الشرعي أن يرتقوا إلى المستويات العليا، وصولاً إلى إنتاج المعرفة، لا أن يعيشوا جدلاً داخل المستويات الدنيا من التحصيل المعرفي.

ورحم الله ابن باديس حين قال: «التفكير التفكيرَ يا طلبة العلم، فإن القراءة بلا تفكير لا توصل إلى شيء من العلم، وإنما تربط صاحبها في صخرة الجمود والتقليد، وخير منهما الجاهل البسيط».

مفهوم المنهج

مما يعرفه المبتدئ في مقرر المناهج أن المنهج له مفهومان:

المفهوم الضيق، ويعني: «مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها». (سعادة وإبراهيم، ١٤٢٥هـ، ص٣١-٣٢).

كما عرّف بأنه: «مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم، التي تهدف المدرسة إلى إكسابها للتلاميذ، والمادة العلمية هي محور العملية التعليمية، والمعلم ناقل للمعرفة، والمتعلم متلقٍ لها». (اللقاني والجمل، ١٤١٩هـ، ص٢٣٠).

المفهوم الواسع: وقد تنوعت تعريفاته، ويمكن تقريب مفهومه من خلال التعريف الآتي: «مخطط تربوي يتضمن عناصر مكتوبة من أهداف ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية، ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبَّقة في مواقف تعلُّمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم».(سعادة وإبراهيم، ١٤٢٥هـ، ص٦٢).

ويمكن أن يعبَّر عنه بما يلي:

هناك أربعة أسئلة رئيسة لا بد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج، وهذه الأسئلة هي:

- لماذا نُعلم؟ ويُشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها.
- ماذا نُعلم؟ ويشير إلى المادة الدراسية (المحتوى) التي سنُعلمها.
- كيف نُعلم؟ ويشير إلى الطرق والأساليب والأنشطة المستخدَمة لتحقيق الأهداف.
- كيف يمكن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المتَّبَع.

والأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج ليس اتجاهًا حديثًا، فهو مما تجده في أقدم ما كُتب عن المناهج باللغة العربية، فضلاً عن غيرها.

وحين نعود للتعليم الشرعي سنجد أن المنهج يتم التعامل معه على أساس المفهوم الضيق للمنهج؛ فمنهج الفقه هو كتاب عمدة الفقه، أو زاد المستقنع، أو الهداية، أو مختصر خليل، ومنهج التفسير هو تفسير الجلالين أو ابن كثير، ومنهج المصطلح هو نخبة الفِكَر أو الباعث الحثيث، وهكذا...

وليس الاعتراض على تدريس هذه الكتب، كما أن الاعتراض ليس على مجرد دلالة مصطلح المنهج؛ فلا مشاحّة في الاصطلاح، ولن يحصل الخلل في التعليم الشرعي بمجرد تميزه بمصطلحات خاصة، أو عدم مجاراة الاصطلاحات التربوية.

لكن تطور مفهوم المنهج التربوي لم يكن مجرد تطور دلالة أو مفهوم، بل كان نتيجة تطور النظرة إلى التعليم ووظيفته.

ومن ثَم فالأخذ بالمفهوم الضيق ينبني عليه التعامل مع عنصر واحد من عناصر المنهج ممثلاً في المحتوى، بل في وعاء المحتوى وهو الكتاب، الذي يدرسه المتعلم.

وينشأ عنه بالتالي إهمال العناصر الأخرى في الموقف التعليمي؛ كالأهداف والنشاطات والتقويم، أو ضعف العناية ببعض العناصر، والتعامل معها على أنها أمور تكميلية إن تحققت فهو حسن، وإلا فالتعليم سيحقّق هدفه بدونها، كما هو الحال في النظرة إلى طرق التعليم؛ إذ تختزل النظرة إليها بكونها وسيلة للتشويق وإبعاد الملل، وليست عاملاً مهمًّا في تحقيق أهداف التعلم.

وحتى تتضح الصورة نأخذ المثال التالي:

- المفهوم الضيق للمنهج:

لدراسة موضوع السَّلَم من كتاب عمدة الفقه، فإن ما يتعلمه الطالب هو متن الكتاب، الذي يقرأه حفظًا، أو بالنظر إلى الكتاب أثناء القراءة على الشيخ، ثم يقوم الشيخ بالتعليق عليه، ومن أهم ما يتضمنه هذا التعليق ما يلي:

- توضيح الألفاظ والمصطلحات الغامضة.
- الاستدلال على المسائل، التي ذكرها المؤلف دون دليل.
- التفريع على بعض المسائل.
- ذكر الخلاف وأدلة المخالفين.

وفي نهاية الدرس يقوم الشيخ بتوجيه عدد من الأسئلة حول ما تمت قراءته والتعليق عليه.

ويعبّر عن ذلك خالد الصمدي وعبدالرحمن حللي بقولهما: «والناظر حتى في الأدبيات المؤطرة لطرق تدريس علوم الشريعة، لا يجدها تخلو من الإشارة إلى نمط واحد ترتكز خطواته على قراءة النص، وشرح مفاهيمه الرئيسة، ثم استخراج مضمونه وتحليل عناصره، ثم تقويم الفهم والحفظ بالاستظهار والأسئلة الشفوية المباشرة، ومعلوم أن مثل هذه الطريقة لا يمكن أن تخلق الدافعية للتعلم، كما لا تنمّي مهارات وقدرات لدى المتعلم تمكّنه من استثمار النص الشرعي المدروس في مواقف تعليمية خارج بيئة الفصل الدراسي، ولا يستطيع نقل آثار هذا التعلم إلى سلوكه». (أزمة التعليم الديني، ص٧٥).

- المفهوم الواسع للمنهج:

يتضمن - بالإضافة إلى ما سبق- ما يلي:

- أهداف الموقف التعليمي والتي تتطلب التخطيط الجيد للموقف التعليمي، وتحديد ما سيتعلمه الطالب بدقة، موزعًا على المجالات الثلاثة (المعرفي، المهاري، الوجداني)، ومراعيًا كافة المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وهكذا في المجالين المهاري والوجداني.

- طريقة التدريس، التي يستخدمها المعلم، والأمر ليس قاصرًا فيها على مجرد التنويع والتشويق أو إذهاب الملل -كما سبقت الإشارة لذلك-،

بل لها دور مهم في تحقيق أهداف التعلم، وعمق التعلم، وبناء الجوانب الأخرى في شخصية المتعلم؛ فالطرق الجماعية في التعلم -كالتعلم التعاوني- تسهم في تنمية مهارات العمل الجماعي والحوار والتواصل لدى المتعلم، وتسهم الطرق الاستكشافية في تنمية التفكير والعمليات العقلية العليا لدى المتعلم.. إلخ.

- نشاط المتعلم وأداءه أثناء الموقف التعليمي، والأسئلة التي توجّه له ليمارس التعلم والاستنتاج من خلالها، كما تشمل ما يقوم به المتعلم من نشاط خارج الموقف التعليمي: كالبحث، والكتابة، وإعداد التقارير.. إلخ. وينطبق على النشاط ما ينطبق على طرق التعليم.

- تقنيات التعليم ووسائله.

- التقويم بأساليبه وأدواته المتنوعة، التي تقيس مدى تحقق أهداف الموقف التعليمي، ومدى النمو في شخصية المتعلم.

وقد كان لعدد من أهل العلم اعتناءٌ بالمفهوم الواسع للمنهج، وإن لم يستخدموا المصطلحات التربوية، فعلى سبيل المثال يدعو البشير الإبراهيمي إلى اعتناء التعليم الشرعي بتنمية مهارات المنتسبين إليه، فيقول: «والواجب على الوزارة إدخال الوعظ في مناهج التعليم الديني، وتمرين الطلاّب عليه من الصِّغر، حتى تخرج بعد أعوام طبقة عالمة بكيفية الوعظ وشروطه، قادرة على تأديته على أكمل صوره.

والواجب أن توزّع الوعّاظ على الأقاليم، وتأمرهم بـأن لا يقتـصروا على المسائل الدينية فقط، بل يتناولون المسائل الدنيوية التي يعمر بها الوطن، وتسعد بها الأمة والحكومة، مثل التحريض على العمل، والتنفير من البطالـة والكسل، ومثل تحبيب الفلاحة والتجارة والقراءة، ومثل الأخوة والاتحـاد والتعاون على الحق، ومثل إصلاح العائلة التي هي أساس الأمة، ومثل تحسين العلاقة بين الغني والفقير، ومثل الطاعة للحكومـة في المعـروف». (آثـار الإبراهيمي، ٤/٧٣).

ويصف محمد البشير الإبراهيمي ما كانت تُعنَى بـه جمعيـة العلمـاء المسلمين، فيقول: «إن جمعية العلماء تبث في أساتذها وتلامـذها وجميـع أعضائها والمتعلمين على طريقتها روح المطالعة النافعة، والبحـث العلمـي السديد، وترشدهم إلى كيفية المطالعة وطرائق البحث في التاريخ والاجتماع والأدب، والرجال والكتب، وإذا كان المتأهلون لهذه المباحث الآن تصدهم عنها شواغل الدروس وغيرها، فإن النهضة الجزائرية العلمية الـتي كوّنتـها جمعية العلماء، والحركة الفكرية التي غذّتها ستتمخضان بناشئة تـساهم في الأبحاث العلمية -إن شاء الله- مساهمة قيمـة». (آثـار محمـد البـشير الإبراهيمي، ١/١٩٣).

كما يُسطِّر سعي جمعية العلماء لإصلاح أساليب التعلـيم، فيقـول: «كذلك سعت الجمعية إلى إصلاح أساليب التعليم، فقـضت في تعليمهـا بقسميه المكتبي والمسجدي على تلك الأساليب العتيقة العقيمة، التي كـان

يباشر بها التعليم والتي ما زالت مثارًا للشكوى والتذمر في مكاتب التعليم ومعاهد العلم بغير الجزائر، و لم تستطع تلك المكاتب والمعاهد التخلص منها مع ظهور فسادها». (آثار محمد البشير الإبراهيمي، ١/١٩١).

ويؤكد الشيخ محمد رشيد رضا على دور عناصر المنهج في بناء شخصية المتعلم، فيتناول طرق التدريس، وبيئة التعليم وأنظمته، فيقول في رسالته إلى الخليفة العثماني...: «وبالجملة فالقصد من إصلاح الجداول إنما هو إلى إحياء الملة، وقد كادت تموت والعياذ بالله. ولهذا يجب أن يكون التدريس في أغلب العلوم المتقدمة خصوصًا في الأخلاق والآداب أشبه شيء بالخطابة ترسل في المعاني إلى القلوب لتهزّها وتستفزها من مقارّ الخمول والغفلة إلى مقامات التنبه والبصيرة، ثم يتبع الدرس رعاية لأحوال المعلمين وأعمالهم ومؤاخذة لهم إذا خالفوا حكمًا من أحكام ما تعلموه، أو قصّروا في عمل من لوازم ما اعتقدوه، وتذكيرهم في ذلك يؤثر في قلوبهم، ويحرك الساكن من خواطرهم».

ثم يؤكد على دور شخصية المعلم وأثرها في التعليم فيقول: «ومن ثَمة يجب أن يكون القائمون بالتعليم على أكمل الصفات العقلية وأفضل الأعمال النفسية، يُرَاعى فيهم ذلك بقدر الإمكان. وإن ثقتنا بوعد الله في قوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَنصُرُواْ ٱللَّهَ يَنصُرۡكُمۡ وَيُثَبِّتۡ أَقۡدَامَكُمۡ﴾ (محمد:٧)، وقوله: ﴿وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾ (العنكبوت:٦٩)، وقوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَواْ﴾

(النحل:١٢٨) وقوله: ﴿لِيُظْهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ وَلَوْ كَرِهَ ٱلْمُشْرِكُونَ﴾ (التوبة:٣٣)، واعتبارنا بقوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (الرعد:١١).

ويوضح أهمية أثر طرق التعليم -كأحد عناصر المنهج - على شخصية الطالب فيقول: «الإنتاج الإنساني عمومًا، والمعرفي منه بوجه خاص، هو حصيلة وخلاصة واستثمار للكيفية التي درس بها الشخص، وليس معنى هذا أنه لا ينتج إلا ما سبق أن تعلمه، ولكن معناه أنه لن يُنتج إلا بالطريقة التي تعلم بها؛ مثلاً إذا كانت الطريقة التي يتلقن بها الطالب الفقه، هي أن يُحيله الأستاذ على بعض كتب المالكية في المباحث المدروسة ليعرف آراءهم وأقوالهم؛ فإنه سيترسخ لدى هذا الطالب أن الفقه هو أحكام جاهزة متضمنة في كتب الأقدمين لا يسعُه إلا التعرف عليها والنهل منها؛ فإذا أتم الطالب مرحلة التمدرس، وعمد إلى البحث الذاتي والإنتاج المستقل فإنه سيجد نفسه مشدودًا إلى التنقيب في كتب السابقين، حتى إذا ما عرضت له مسألة أو طُلبت منه فتوى فإنه سيقوم «بدراسة مسحية» للإنتاجات السالفة عَلّهُ يظفر بمراده، فإذا لم يجد اضطرب بحثه وعجز عن الإنتاج. وبقدر اطلاع الباحثين على أقوال الماضين وكتبهم وحفظهم لها، تتفاوت أقدارهم وإنتاجهم.

إذا كان كل عمل الطالب في مرحلة التلقي هو الحفظ والاسترجاع، فإنه لا يصح بحال أن يُطلب منه في مرحلة العطاء أن يستنبط أو يُحلل؛

لأن ذلك بمثابة التكليف بما لا يُطاق. إن الحفظ والفهم والاسترجاع والاستنباط والتحليل والمقارنة مراتب عقلية متفاوتة (مع أهمية كل مرتبة وضرورتها في مجالها الخاص)، ومن لم يشتغل ببعض هذه المراتب خلال دراسته فإنه لن يُحسن الاشتغال بها خلال إنتاجه». (منهاج تدريس الفقه، ص٢٤).

إن هذه الأفكار الإصلاحية في التعليم الشرعي بحاجة إلى أن يُعتنَى بها، وألا تكون هي النهاية، بل نقطة البداية لمزيد من التأطير المنهجي والتطوير.

وينبغي أن يُرَاعَى التعامل مع المفهوم الواسع للمنهج في كافة عمليات المنهج الشرعي: التخطيط، التقويم، التنفيذ، التطوير، والنظر إلى أن المتعلم هو نتاج كافة عناصر المنهج، وليس المحتوى وحده.

دور المتعلم

تُعنَى الاتجاهات التربوية الحديثة بتعزيز دور المتعلم في التعلم، وتسعى لأن يكون المتعلم نشطًا وفاعلاً في الموقف التعليمي؛ بحيث لا يقف دوره عند مجرد الاستماع وحفظ ما يُلقَى إليه وتدوينه.

ومن معالم الفاعلية في دور المتعلم ما يلي:

- الفهم والاستيعاب لما يتلقاه في الموقف التعليمي، وقد سبق الحديث عن ذلك مفصلاً.

- ممارسة التعلم أثناء الموقف التعليمي؛ فيكون له دور في الاستنتاج والتعميم.

- معالجة المعرفة التي يتلقاها من خلال التحليل والتركيب والمقارنة، والتطبيق على مواقف جديدة.

ومن تأمل المنهج النبوي في التعليم وجد ذلك ظاهرًا وبارزًا.

فقد كان الموقف التعليمي في مجلس النبي ﷺ موقفًا يتفاعل فيه المتعلمون، وليس قاصرًا على مجرد السماع والحفظ فحسب، ومن نماذج ذلك ما يلي:

أ- أنه ﷺ يلقي السؤال ابتداءً على أصحابه ليمارسوا التعلم ويستنتجوا، «فعن أُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ ﷺ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّه ﷺ: **يَا أَبَا الْمُنْذِرِ! أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟** قَالَ: قُلْتُ: اللَّهُ

وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: **يَا أَبَا الْمُنْذِرِ، أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟** قَالَ: قُلْتُ: ﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُۚ﴾ قَالَ: فَضَرَبَ فِي صَدْرِي، وَقَالَ: **وَاللَّهِ لِيَهْنِكَ الْعِلْمُ أَبَا الْمُنْذِرِ**» (أخرجه مسلم، ٨١٠).

ب- في عدد من المواقف لم يكن ﷺ يعطي الإجابة لمن يسأله من أصحابه رضوان الله عليهم، مباشرة، بل يتحاور معهم بما يقودهم لاستنتاج المعرفة.

فعن أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ أَنَّ رَجُلاً أَتَى النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وُلِدَ لِي غُلامٌ أَسْوَدُ، فَقَالَ: «**هَلْ لَكَ مِنْ إِبِلٍ؟**» قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: «**مَا أَلْوَانُهَا؟**» قَالَ: حُمْرٌ، قَالَ: «**هَلْ فِيهَا مِنْ أَوْرَقَ؟**» قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: «**فَأَنَّى ذَلِكَ**»؟ قَالَ: لَعَلَّهُ نَزَعَهُ عِرْقٌ، قَالَ: «**فَلَعَلَّ ابْنَكَ هَذَا نَزَعَهُ عِرْقٌ**» (أخرجه البخاري، ٥٣٠٥؛ ومسلم، ١٥٠٠).

وعن ابْنِ عَبَّاسٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، أَنَّ امْرَأَةً أَتَتْ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فَقَالَتْ: إِنَّ أُمِّي مَاتَتْ وَعَلَيْهَا صَوْمُ شَهْرٍ، فَقَالَ: «**أَرَأَيْتِ لَوْ كَانَ عَلَيْهَا دَيْنٌ أَكُنْتِ تَقْضِينَهُ**»، قَالَتْ: نَعَمْ، قَالَ: «**فَدَيْنُ اللَّهِ أَحَقُّ بِالْقَضَاءِ**» (أخرجه مسلم، ١١٤٨، وأصله في البخاري).

وعن أبي هريرة ﷺ قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: يا محمد، أرأيت جنة عرضها السماوات والأرض، فأين النار؟ قال: «**أرأيت الليل الذي قد ألبس كل شيء فأين جُعل النهار؟** قال: الله أعلم، قال: **فكذلك الله يفعل مايشاء**». (أخرجه ابن حبان والحاكم).

ج- كان الصحابة، رضوان الله عليهم، يمارسون التعلم في حضرته ﷺ ويطلبون منه تقويم ما توصلوا إليه.

جاء رجل ذات يوم فقال: إِنِّي رَأَيْتُ اللَّيْلَةَ فِي الْمَنَامِ ظُلَّةً تَنْطُفُ السَّمْنَ وَالْعَسَلَ، فَأَرَى النَّاسَ يَتَكَفَّفُونَ مِنْهَا، فَالْمُسْتَكْثِرُ وَالْمُسْتَقِلُّ، وَإِذَا سَبَبٌ وَاصِلٌ مِنَ الأَرْضِ إِلَى السَّمَاءِ، فَأَرَاكَ أَخَذْتَ بِهِ فَعَلَوْتَ، ثُمَّ أَخَذَ بِهِ رَجُلٌ آخَرُ فَعَلاَ بِهِ، ثُمَّ أَخَذَ بِهِ رَجُلٌ آخَرُ فَعَلاَ بِهِ، ثُمَّ أَخَذَ بِهِ رَجُلٌ آخَرُ فَانْقَطَعَ ثُمَّ وُصِلَ، فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، بِأَبِي أَنْتَ، وَاللَّهِ لَتَدَعَنِّي فَأَعْبُرَهَا، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «**اعْبُرْهَا**» قَالَ: أَمَّا الظُّلَّةُ فَالإِسْلاَمُ، وَأَمَّا الَّذِي يَنْطُفُ مِنَ الْعَسَلِ وَالسَّمْنِ فَالْقُرْآنُ حَلاَوَتُهُ تَنْطُفُ، فَالْمُسْتَكْثِرُ مِنَ الْقُرْآنِ وَالْمُسْتَقِلُّ، وَأَمَّا السَّبَبُ الْوَاصِلُ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الأَرْضِ فَالْحَقُّ الَّذِي أَنْتَ عَلَيْهِ، تَأْخُذُ بِهِ فَيُعْلِيكَ اللَّهُ، ثُمَّ يَأْخُذُ بِهِ رَجُلٌ مِنْ بَعْدِكَ فَيَعْلُو بِهِ، ثُمَّ يَأْخُذُ بِهِ رَجُلٌ آخَرُ فَيَعْلُو بِهِ، ثُمَّ يَأْخُذُهُ رَجُلٌ آخَرُ فَيَنْقَطِعُ بِهِ، ثُمَّ يُوَصَّلُ لَهُ فَيَعْلُو بِهِ، فَأَخْبِرْنِي يَا رَسُولَ اللَّهِ -بِأَبِي أَنْتَ- أَصَبْتُ أَمْ أَخْطَأْتُ؟ قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «**أَصَبْتَ بَعْضًا وَأَخْطَأْتَ بَعْضًا**»، قَالَ: فَوَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ لَتُحَدِّثَنِّي بِالَّذِي أَخْطَأْتُ قَالَ: «**لاَ تُقْسِمْ**» (أخرجه البخاري، ٧٠٤٦، ومسلم، ٢٢٦٩)[1].

---

(١) انظر: يوسف صديق، النظرية التربوية في طرق تدريس الحديث النبوي، ص١٤٠.

د- كان الصحابة يعالجون المعرفة التي يتلقونها، ويسعون بعد ذلــك لسدّ الفجوات التي تنشأ عن ذلك.

عن أم المؤمنين عَائِشَةَ، رضي الله عنها، زَوْجَ النَّبِيِّ ﷺ كَانَتْ لا تَسْمَعُ شَيْئًا لا تَعْرِفُهُ إلاَّ رَاجَعَتْ فيه حَتَّى تَعْرِفَهُ، وَأَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: «**مَنْ حُوسِبَ عُذِّبَ**»، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَقُلْتُ: أَوَلَيْسَ يَقُولُ اللَّهُ تَعَـــالَى: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ قَالَتْ: فَقَالَ: «**إِنَّمَا ذَلِكِ الْعَرْضُ، وَلَكِــنْ مَــنْ نُــوقِشَ الْحِسَابَ يَهْلِكْ**» (أخرجه البخاري ١٠٣؛ ومسلم ٢٨٧٦)[1].

وحين قال ﷺ: «**وَفِي بُضْعِ أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ**»، قَالُوا: يَا رَسُــولَ اللَّــهِ، أَيَأتِي أَحَدُنَا شَهْوَتَهُ وَيَكُونُ لَهُ فِيهَا أَجْرٌ؟ قَالَ: «**أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ أَكَانَ عَلَيْهِ فِيهَا وِزْرٌ، فَكَذَلِكَ إِذَا وَضَعَهَا فِي الْحَلالِ كَانَ لَــهُ أَجْــرًا**». (أخرجه مسلم، ١٠٠٦).

وكثير من مواقف التساؤل في التعليم النبوي لم تكن نتاج صعوبة فهم واستيعاب، بل هي نتاج ممارسة المتعلم عمليات أعلى.

إن هذه المواقف ليست قاصرة على الحالات الفردية، التي حفظت، بل وجود هذه الحالات هو نتيجة لطبيعة الموقف التعليمي، الذي اعتاده أصحاب النبي ﷺ معه، بمعنى أنهم لو اعتادوا السلبية في الموقف التعليمي لما سمعنا منهم هذه الأسئلة، ولو كانت السلبية هي اللائقة بالمتعلم لما أقرهم ﷺ على ذلك.

---

(١) انظر: محب الدين أبو صالح، أساسيات في طرق التدريس العامة، ص ١٠٩.

وكان لعلماء السلف اعتناء بتعزيز دور المتعلم في مواقف التعلم، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

أخرج مالك في الموطأ (٩٩) عَنْ ضَمْرَةَ بْنِ سَعِيدٍ الْمَازِنِيِّ، عَنِ الْحَجَّاجِ بْنِ عَمْرِو بْنِ غَزِيَّةَ، أَنَّهُ كَانَ جَالِسًا عِنْدَ زَيْدِ بْنِ ثَابِت فَجَاءَهُ ابْنُ قَهْدٍ، رَجُلٌ مِنْ أَهْلِ الْيَمَنِ، فَقَالَ: يَا أَبَا سَعِيد، إِنَّ عِنْدِي جَوَارِيَ لِي، لَيْسَ نِسَائِي اللاتِي أُكِنُّ بِأَعْجَبَ إِلَيَّ مِنْهُنَّ، وَلَيْسَ كُلُّهُنَّ يُعْجِبُنِي أَنْ تَحْمِلَ مِنِّي، أَفَأَعْزِلُ، فَقَالَ زَيْدُ بْنُ ثَابِت: «أَفْتِه يَا حَجَّاجُ» قَالَ: فَقُلْتُ: «يَغْفِرُ اللَّهُ لَكَ، إِنَّمَا نَجْلِسُ عِنْدَكَ لِنَتَعَلَّمَ مِنْكَ»، قَالَ: أَفْتِه، قَالَ: فَقُلْتُ: «هُوَ حَرْثُكَ إِنْ شِئْتَ سَقَيْتَهُ وَإِنْ شِئْتَ أَعْطَشْتَهُ»، قَالَ: وَكُنْتُ أَسْمَعُ ذَلِكَ مِنْ زَيْدٍ، فَقَالَ زَيْدٌ: «صَدَقَ».

قال الخطيب البغدادي: «أستحب أن يخص يوم الجمعة بالمذاكرة لأصحابه في المسجد الجامع، وإلقاء المسائل عليهم ويأمرهم بالكلام فيها، والمناظرة عليها».

قال ابن جماعة: «أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تُبْنَى على أصل قرّره أو دليل ذكره» (تذكر السامع والمتكلم، ص ٩٤).

وروى الخطيب البغدادي في الجامع بإسناده عن الزهري قال: «كان مجلس عمر مُغْتَصًّا من القراء، شبابًا وكهولاً، فربما استشارهم ويقول: لايمنع

أحدَكم حداثةُ سنّه أن يشير برأيه؛ فإن العلم ليس على حداثة السن وقِدمه، ولكن الله يضعه حيث يشاء». (جامع بيان العلم وفضله، والخطيب في الجامع، ١٣٧).

إن النصوص المتعلقة بالتعليم النبوي لا تخفى على المهتمين بالعلم الشرعي، بل هم أعلم الناس بها روايةً ودرايةً، لكن كثيرًا منهم يختزل دلالتها في سؤال المتعلم، وفي الحوار بينه وبين المعلم، بينما يحتاج التعامل مع النصوص النبوية إلى تساؤل أعمق عن دور كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، ودور المعلم والمتعلم في التعليم النبوي يختلف كثيرًا عما ساد في البيئة التعليمية في مدارس التعليم الشرعي.

والأمر لا يقف عند مجرد السؤال وتبادل الحوار بين المتعلم والمعلم؛ فالسؤال من المعلم في مواقف كثيرة -أثناء التعلم الشرعي- يتطلب استعادة بعض ما قيل واستظهاره، وليس سؤالاً يقود إلى التعلم، أو يحفّز على ممارسة عمليات علمية.

كما أن سؤال المتعلمين للمعلم في الأغلب يقتصر على استرجاع بعض ما فات، أو طلب رأي أو ترجيح، وقلما يكون نتيجة معالجة المعرفة وتفكيكها والتعامل معها، فضلاً عن الاعتراض أو المناقشة[١].

---

(١) ليس الاعتراض والمناقشة مطلوبًا لذاته؛ فقيمته حين يكون نتيجة لممارسة عمليات التعلم؛ وغياب الفرص لهذا النوع قاد إلى حالات من الاعتراض السلبي، الذي أصبح هدفًا لذاته؛ وتهيئة أجواء التعلم المفتوحة المرنة هي الوسيلة للتقليل من حالات الاعتراض السلبية.

وليس نشاط المتعلم قاصرًا على مجرد التركيز والإنصات وما يعبر عنه في أدبيات التعليم الشرعي بـ(حسن الاستماع)، فهو مطلوب ومهم، لكنه غير كافٍ.

إن المطلوب الأهم هو أن يكون المتعلم فاعلاً في الموقف التعليمي يعالج المعرفة، ويتعامل معها، ويمارس عمليات عقلية عليا: يستنتج، ويعمّم، ويحلّل، ويركّب، ويقوّم، ويبتكر، لا أن يكون سلبيًّا متلقيًا فحسب، وهذا يتطلب مراجعة عناصر الموقف التعليمي؛ من أهدافٍ، وتنظيمٍ للمحتوى، وطرق للتعليم، بما يكفل تحقيق ذلك.

كما يتطلب توسيع الدائرة لمزيد من النشاطات التعليمية داخل الدرس وخارجه تُعوّد المتعلم أن يكون أكثر فاعلية وإيجابية.

والواقع أن كثيرًا من المهتمين بالتعليم الشرعي يؤكدون على تعزيز دور المتعلم، لكن هذا الدور كثيرًا ما يُختَزل بأنه أحد عوامل التشويق والجاذبية، وبهذا فهو أمر ثانوي إن تحقق فحسن، وإن فُقد لم يخسر المتعلم.

والأمر أوسع من ذلك بكثير؛ فنتائج تعزيز دور المتعلم تتجاوز مجرد التشويق وإذهاب الملل، وهي تؤدي وظائف حيوية من أهمها ما يلي:

- يصبح التعلم أعمق وأكثر نضجًا؛ فالمتعلم النَّشِط في الموقف التعليمي أقدر على معالجة ما تعلمه، وتوظيفه في مواقف جديدة، وأقدر على التمكن من المستويات العليا في التعلم، وعلى إنتاج معرفة جديدة.
- تنمية جوانب أخرى في شخصية المتعلم كثقته بنفسه، وقدرته على التفكير، والتواصل.

- تخريج العناصر المتميزة القادرة على إنتاج المعرفة، والتفاعل الإيجابي مع الواقع، وتقديم الحلول الشرعية للمشكلات المعاصرة: فقهية، وسياسية، واجتماعية، ونفسية.. إلخ.

أما النموذج السائد في التعليم الشرعي اليوم فهو يجعل المتعلم سلبيًّا يركز على السماع والحفظ والإنصات فحسب، ثم السؤال عما فاته سماعُه أو فَهْمُه.

وحتى تتضح صورة فاعلية المتعلم نقرِّبها بهذا المثال:

معلمان يريدان تدريس موضوع الطِّيَرة والتفاؤل:

- المعلم الأول تمثلت أهدافه فيما يلي:

١- أن يُعرِّف المتعلم الطيرة، لغةً واصطلاحًا.

٢- أن يُعرِّف المتعلم التشاؤم، لغةً واصطلاحًا.

٣- أن يحفظ المتعلم أحاديث الباب.

٤- أن يبين المتعلم حكم الطِّيَرة.

٥- أن يُعرِّف المتعلم الفأل.

٦- أن يذكر المتعلم الفرق بين الفأل والطيرة.

٧- أن يذكر المتعلم أربع مسائل مما في الباب.

- أما المعلم الثاني فتمثلت أهدافه فيما يلي:

١- أن يُعرِّف المتعلم الطيرة، لغةً واصطلاحًا.

٢- أن يُعرِّف المتعلم التشاؤم، لغةً واصطلاحًا.

٣- أن يحفظ المتعلم أحاديث الباب.

٤- أن يستنتج المتعلم حكم الطيرة.

٥- أن يقارن المتعلم بين الطيرة والفأل.

٦- أن يستنتج المتعلم عوامل انتشار الطيرة.

٧- أن يصدر المتعلم حكمًا على ألفاظ شائعة تتصل بالطيرة.

٨- أن يقترح المتعلم خطوات لعلاج مشكلة الطيرة.

٩- أن يدافع المتعلم عن رأيه فيما يتصل بالفأل.

١٠- أن يفنّد المتعلم الشبهات المتصلة بالفأل.

١١- أن يكتب المتعلم قصة قصيرة عن الطيرة.

فالموقف الأول يمثل نموذج المتعلم المقتصر على التلقي فحسب، والموقف الثاني يمثل نموذج المتعلم النَّشِط الذي يمارس عمليات التعلم في الموقف التعليمي؛ فالأهداف الثلاثة الأُوَل في الموقف الثاني في مستوى التذكر والاستظهار، أما بقية الأهداف فهي في مستويات أعلى.

وليس الفارق بين الموقفين مقتصرًا على تدوين هذه الأهداف؛ فكثير من مواقف التعليم الشرعي قد لا تتطلب كتابة الأهداف وتحريرها، لكن تصور الأهداف في ذهن المعلم بهذه الطريقة سوف يغيّر كثيرًا في تعليمه؛ فسيقوده ذلك إلى تنظيم الموقف التعليمي بما يجعل المتعلم قادرًا على المشاركة الفاعلة في التعلم؛ ليصل إلى تحقيق هذه الأهداف.

المنهج الخفي

المنهج الخفي من المصطلحات التي كثر الحديث حولها مؤخرًا في وسائل الإعلام في إطار الحديث عن ظاهرة العنف، وكثير مما يُقال هو خلط للمصطلحات، وهو خارج المصطلح العلمي.

والحديث الإعلامي عن «المنهج الخفي» لا يعنينا هنا، إنما يعنينا المصطلح العلمي.

يُعرّف اللقاني والجمل «المنهج الخفي» بأنه: «المنهج غير المخطط، والذي يؤثر في سلوكيات الطالب بجوار المنهج المعلَن، وذلك من خلال البيئة المدرسية التي يعيشها الطلاب، أو المؤثرات الخارجية الأخرى، سواء أكان بوعي منه أو بغير وعي، ويساهم بطريقة فعّالة في تنمية بعض الاتجاهات والقيم التي قد تتعارض أو تتفق مع ما يقدمه المنهج المعلن» (ص١٨٣).

إذًا هو موقف غير مقصود وغير مخطّط له، يقود إلى أن يكتسب المتعلم سلوكًا غير مقصود من المعلم، سواء أكان هذا السلوك إيجابيًا أو سلبيًا.

ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- **طبيعة العلاقة بين المعلم - أو الشيخ - والمتعلم**؛ فقد يكون هناك إفراط في رسم صورة عالية من الأدب بين المتعلم والشيخ، والأدب ممدحة ومطلب، لكن تطبيقاته قد تقود إلى القضاء على شخصية المتعلم، فيرى أن الأدب يقتضي ألا يناقش شيخه، وألا يعترض على رأيه، وألا ينتقده.

إن جرأة صغار الطلبة على أهل العلم منقصة، وإطالة اللسان في الحديث عنهم معيب، ولكن: لابد أن يفرّق المتعلم بين الأدب والتقدير الشخصي، وبين التعامل مع أقوال الشيخ وأفكاره وآرائه.

- **النظام السائد في البيئة التعليمية**؛ فالنظام الذي يسود في المدارس والجامعات، أو حلق العلم غير النظامية له أثره على شخصية المتعلم وطريقة تفكيره؛ فحين يسود نظام تقليدي صارم يفتقد إلى المرونة والمنطقية، فإن هذا سينطبع على شخصية المتعلمين، وأسلوب تفكيرهم وتعاملهم مع مواقف الحياة، بل يترك أثره على رؤيتهم للواقع وإصدار الأحكام الشرعية عليه، والمتوقع ممن يتربى في هذه البيئة أن يدير أسرته وعمله العلمي والدعوي مستقبلاً بالصورة نفسها، وأن تكون هذه الصورة معيارية للتقويم.

- **أفكار الشيخ ومنهجيته في التعامل**؛ فحين يكون قاسيًا وصارمًا مع المخالفين، ويبالغ في انتقادهم وتخطئتهم فإنه يربي طلابه على افتقاد

المرونة في التعامل مع المخالف، ولو كان يردد عليهم مرارًا أهمية رعاية حق المخالف.

- **السمات الشخصية للشيخ**؛ فحين يتسم بالاعتدال في شخصيته وآرائه وأحكامه على الآخرين واجتهاداته، فإنه ينشئ طلابه على الاعتدال، ولو لم يحدثهم عن ذلك يومًا ما، وهكذا حين يتسم بالمرونة أو التفاؤل والإيجابية والمبادرة، أو ما يضاد هذه السمات.

- **ثقافة المؤسسات والمعاهد والجامعات الشرعية**؛ ففي بعض هذه المؤسسات تترسخ ثقافة تقليدية تتميز بها هذه المؤسسات دون غيرها من مؤسسات التعليم المرنة، وتسهم هذه السمات في تشكيل شخصيات المتعلمين وطريقة تفكيرهم.

وتعرض بسامة المسلم نموذجًا من تأثير «المنهج الخفي» فتقول: «ومن أمثلة تأثير المنهج الخفي في تكوين الشخصية دور المعلم ذي الخلفية الضعيفة في مادته العلمية، والذي نتيجة لذلك يلتزم التزامًا مبالغًا فيه بالكتاب المدرسي وصياغته.. إلخ تغطية لضعفه في مادته مما قد يؤدي إلى تشكيل شخصيات لا تعرف كيف تفكر ولا كيف تناقش؛ حيث إنهم لم يتعلموا كيف يفعلون ذلك مع مدرسيهم، كذلك هذا النوع من طرق التدريس قد يقتل الإبداع والابتكار» (ص ١٠٥).

إن وعي الأستاذ أو الشيخ بالمنهج الخفي وتأثيره يقوده إلى أن تتسع دائرة تعامله مع عناصر الموقف التعليمي، وكلما زاد تحكمه فيها زادت

سيطرته على هذه العناصر، وقلل من تأثير المنهج الخفي على طلابه، وانتقلت كثير من عناصره إلى دائرة المنهج المعلن؛ حيث أصبح مخططًا له ومقصودًا ويُتعامل معه بوعي وتخطيط.

وغياب معرفة المعلمين والمشايخ بهذه الأبعاد للمنهج يقودهم إلى اختزال عوامل التأثير على المتعلمين في محتوى ما يقدمونه لهم في المنهج المعلن، فلا يتمكنون من تحقيق عدد من الأهداف التي يطمحون إليها، رغم تأكيدهم على ذلك من خلال المحتوى المعرفي الذي يقدمونه؛ لأن وسيلة تحقق الأهداف ليست هي المحتوى المعرفي وحده.

وفي حالات كثيرة يكون تأثير «المنهج الخفي» مناقضًا لما يدعو إليه الشيخ، ويسعى إلى تربية تلامذته عليه؛ فالأستاذ الذي يهدف إلى تربية تلامذته على تقبُّل الخلاف، والأدب مع المخالف، يمكن أن يقدم لهم كثيرًا من المحتوى المعرفي حول منهجية الخلاف، لكن منهجه في التعامل مع الخلافات العلمية، وتقبُّله لخلاف تلامذته له سيكون أبلغ تأثيرًا وأكثر فاعلية في تحقيق الهدف.

إن هذا يتطلب تقويمًا ومراجعة للبيئة السائدة في مؤسسات التعليم الشرعي، والأنظمة والتعليمات، وطبيعة علاقة الشيخ بالمتعلم، وأساليب التقويم.. إلخ، وتعرّف تأثيرها الإيجابي والسلبي في تربية المتعلمين.

معيار التميز العلمي

التميز العلمي مطلب للعديد من المختصين في كافة المجالات، والمجال الشرعي أحد هذه المجالات، التي يُنشد فيها التميز.

ولا نزال نسمع في أوساط المهتمين بشأن التعليم الشرعي الحديث عن التميز العلمي والقوة العلمية، سواء في التأكيد عليها، أو في وصف المترجَم لهم بذلك، أو في المقارنة بين الأجيال في تميزهم.

والاعتناء بالتميز العلمي، ظاهرة صحية تقود إلى الاعتناء بجودة المخرجات، لكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا: ما هو معيار التميز؟

في ميدان التعليم النظامي (المعاهد والكليات الشرعية) يمثل التقويم الختامي (امتحانات نهاية الفصل أو العام) أهم أدوات تقويم المتعلم، وبالتالي أهم معايير قياس التميز؛ فالمتعلم المتميز هو القادر على الحصول على المعدلات العالية، وكلما اقترب من الدرجة النهائية زاد تميزًا.

وبناء على ذلك ستتأثر معايير التميز بأساليب التقويم وأدواته، والأغلب أن التقويم يتمثل في اختبار مقالي يركّز على الحفظ والاستدعاء؛ فالمتميز هو الأقدر على الحفظ وتدوين ما حفظه في ورقة الامتحان، يحدثني أحد

دارسي الدكتوراه في كلية شرعية أن سؤالاً في الامتحان النهائي كان نصه: «دار حوار في القاعة الدراسية حول موضوع..»، ثم طلب الأستاذ من المتعلمين تلخيص هذا الحوار، وسرد الأقوال التي ذُكرت أثناء المحاضرة، ولئن كان هذا المثال لا يخلو من ندرة وتطرف، إلا أن عددًا غير قليل من أسئلة التقويم تركز على الحفظ والاستظهار أكثر من العمليات العقلية الأعلى، مما يسهم في الحكم على التميز وفقًا للحفظ وحده.

أما الذين يملكون القدرة على ممارسة العمليات العليا من تحليل ومقارنة واستنتاج، فهؤلاء لن يجدوا لهم مكانًا بين المتميزين إلا إن كانوا متميزين في الحفظ والاستظهار بالدرجة نفسها.

والنموذج نفسه يتكرر في التعليم في المساجد، فكثيرًا ما يُقاس التميز من خلال الحرص على الحضور والانتظام فيه - وهو أمر مهم- لكنه وحده غير كافٍ، كما يُقاس التميز من خلال الحفظ والاستظهار؛ إذ معظم الأسئلة التي تقدم للمتعلمين تركز حول استظهار ما سبق تناوله في الدرس نفسه أو درس سابق.

إن الحفظ والقدرة على الاستظهار أمر لا ينبغي أن يُهمَل، لكنه ليس وحده هو معيار التميز، لذا نرى عددًا ممن يحفظون ويستظهرون الكثير، لكنهم غير قادرين على التحليل والمقارنة والاستنتاج، وغير قادرين على تقديم معرفة جديدة أو حلول جديدة، ويفتقدون إلى العمق في تعاملهم مع القضايا العلمية والفكرية.

والتركيز على إبراز الحفظ والاستظهار على أنه معيار التميز يقلل من نمو الجوانب الأخرى في شخصية المتعلم، ومن اعتنائه بها.

كما يؤثر على ترشيح العناصر لمواصلة التعليم العالي، أو للوظائف التي تتطلب تحقيق قدر من التميز كالإعادة في الجامعة، أو القضاء الشرعي.

ولأن كل شيخ وأستاذ يهمه تميز طلابه، فستؤثر صورة التميز، التي يتطلع إليها على الهدف، الذي يسعى إلى تحقيقه لديهم وتوجيههم له.

إن الحاجة ملحّة لتحديد معايير التميز العلمي لدى طالب العلم، وتحديد هذه المعايير ينبغي أن يتم من خلال أدوات علمية موضوعية، وأن ينطلق من تحليل للمهام والأدوار المنتظرة من مخرجات التعليم الشرعي.

وتحديد هذه المعايير له ثمرات عدة، من أهمها ما يلي:

- أن تكون موجِّهًا للقائمين على التخطيط للتعليم الشرعي وتقويمه، وإدارته.
- أن تكون أحد مصادر تقويم مخرجاته.
- أن تكون موجهًا للأساتذة والمعلمين والموقف التعليمي؛ إذ الأستاذ - كما سبق - يعنيه كثيرًا تميز طلابه.
- أن تسهم في توجيه المتعلمين، وتكون أحد أدوات تحديد أهدافهم العلمية وبناء شخصياتهم.

تطوير الأداء التربوي

يمارس المهتمون بالتعليم الشرعي أدوارًا تربوية مهمة، منها ما يتـــصل بالتخطيط للمنهج، وتقويمه، وتطويره، ومنها ما يتصل بالتدريس والتعلـــيم، ومنها ما يتصل بعمليات التوجيه والإرشاد.

وهذه أدوار تربوية، تتطلب قدرًا من الإعداد والتأهيل التربوي، لكـــن كثيرًا من المهتمين بالتعليم الشرعي لا يملكون الإعداد التربـــوي الكـــافي؛ فتركيزهم إنما هو في المجال الذي يتولون تعليمه: (العلم الشرعي، أو أحـــد فروعه)، ويبقى تطورهم العلمي والفكري داخل إطار هذا المجال غالبًا.

أما الخبرات والمهارات، التي يملكها كثير من المهتمين بالتعليم الشرعي، فمعظمها قدرات وخبرات شخصية، أو تجارب في مرحلة الطلب، أو بقايـــا تحصيل في دراسة جامعية.

وكثير من هذه الخبرات التربوية ليست منظمة، ولا تنطلق من فلـــسفة محددة أو منهجية واضحة.

إنه لا يمكن أن نطلب من جميع المختصين بالتعليم الشرعي أن يتحولوا إلى مختصين في التربية، أو أن يحملوا تأهيلاً تربويًّا عاليًـــا، لكـــن الارتقـــاء بالخبرات التربوية أمرٌ لا غنى عنه، ولا يمكن أن يتحقق التطوير الفعلي للتعليم الشرعي دون ذلك.

ومن أهم مجالات الإعداد التربوي للمهتمين بالتعليم الشرعي ما يلي:

أولاً: الاتجاه الإيجابي نحو الإعداد التربوي، وتقدير أهميته، والحاجة إليه؛ إذ يسود في بعض بيئات التعليم الشرعي نظرة سلبية تجاه العلوم التربوية، وشعور بعدم الحاجة إليها، ومصدر كثير من هذه المواقف قصور التصور حول المجال التربوي، أو اختزاله في صور نمطية ومحدودة مما درسه بعضهم في مقررات جامعية.

سألني أحد الشيوخ عن تخصصي فقلت: التربية، فقال لي: لا نحتاج لهذا التخصص، فخير ما في التربية هو ما كتبه ابن حجر وابن رجب وابن القيم، رحمهم الله.. سألته: هل تعرف ما مجالات الدراسة التربوية؟ فطلب مني التفصيل في ذلك، فحدّثته عن مجالات التخطيط التربوي، وتخطيط المناهج وتطويرها، واستراتيجيات التعليم.. إلخ وكيفية الإفادة من ذلك في التعليم الشرعي، فاعتذر لي.

ثانيًا: وجود حد أدنى من التأهيل والإعداد التربوي، وامتلاك طلاب العلم لثقافة تربوية تكفي لتطوير أدائهم في ميدان تدريس العلم الشرعي، وإدارة مؤسساته ومناشطه، وبخاصة أن كثيرًا منهم لم يتلقَ إعدادًا تربويًا، إنما اكتفى بالإعداد العلمي في التخصص.

إن امتلاك الإنسان لمنتج ماديّ متميز لا يعني قدرته على تسويقه وإقناع الناس به، وهكذا الأمر في العلم والمعرفة فقد يتميز الشيخ أو المعلم في

تحصيله العلمي، لكنه لا يحسن عرض ما لديه، وربما فاقه في التعليم من تميز بالتمكن من مهارات التدريس، رغم أنه أقل منه علمًا وخبرة.

ولأجل ذلك جمع الله سبحانه وتعالى لنبيه ﷺ بين العلم والفصاحة والبيان فأُوتي ﷺ جوامع الكلم، وكان أفصح العرب وأبلغهم، وأحسنهم تعليمًا، كما قال عنه صاحبه: «فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ» (أخرجه مسلم، ٥٣٧).

ثالثًا: وجود عدد من المختصين في التربية من طلاب العلم الشرعي، في عدد من فروع التربية: في المناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية، والتخطيط التربوي، وأصول التربية، وتقنيات التعليم، وعلم النفس التربوي.. إلخ. فرغم أهمية ما يمكن أن يسهم به التربويون من غير طلاب العلم الشرعي، إلا أن خصوصية المجال الشرعي، وكثير من جوانب تفصيلاته وتعقيداته تتطلب وجود من يجمع الأمرين معًا: العلم الشرعي، والتخصص التربوي.

ورغم كثرة المختصين في الدراسات التربوية، إلا أن معظم المختصين في مناهج العلوم الشرعية ليسوا أصحاب علم شرعي راسخ، وكثيرٌ منهم انتهت علاقته بالعلم الشرعي في دراسته الجامعية، أو أن ما يملكونه من قدرات وعمق شخصي لا يؤهلهم لإنتاج معرفة جديدة، والإسهام في تطوير حقيقي للتعليم الشرعي ومناهجه.

رابعًا: التواصل مع المتخصصين في المجالات التربوية، وإذابة كثير من الحواجز معهم، وإقامة المشروعات والبرامج المشتركة؛ إذ ينظر عــدد مــن طلاب العلم نظرة قاصرة للمختصين في مجالات التربية وعلم النفس، ويرى بعضهم أن مجالات العلوم الشرعية في غِنًى عن الإفادة من هذه التخصصات، وأن أصحاب هذه التخصصات متأثرون بالغرب.

والحق أن المسؤولية تجاه هذه الفجــوة مشتركة بين الطائفتين؛ فهناك من التربويين من لا ينجــح في تقديــم نمــوذج مقنع، أو ربما قدّم صورةً غير إيجابية عن تخصصه، فكثير منهــم يتحــدث بقدر من المبالغة والتعميم في الأحــكام، ويقع في بعــض الأخــطاء والثغرات الشــرعية مما يفقده ثقة المستمع له.

العلاقة بالتخصصات الأخرى

يمثل التخصص سمةً بارزة في هذا العصر، حتى إن التخصص الواحد تحول إلى تخصصات فرعية عدة، ومع ذلك فالمعرفة تتسم بقدر عالٍ من التداخل، وثمة تقاطعات عديدة بين التخصصات.

ورغم الطبيعة الخاصة للعلوم الشرعية؛ من حيث مصادرها، ووظيفتها، وأدوات البحث فيها، إلا أن كثيرًا من فروع العلوم الشرعية تتقاطع مع تخصصات أخرى، وتتطلب قدرًا من الفهم لها وإدراك بعض مبادئها.

ففقه المعاملات المعاصرة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بعلم الاقتصاد، وفقه الجنايات يرتبط بالدراسات الجنائية المعاصرة، وهكذا فقه القضاء، وفقه الأسرة.. إلخ. كما ترتبط كثيرٌ من أحكام فقه العبادات بقضايا طبية معاصرة، وترتبط اللغة العربية بعلوم اللغات والأصوات وما يتصل بها.

وفي المقابل فأصحاب التخصصات الأخرى يحتاجون إلى قدر من العلم الشرعي يسهم في تأصيل هذه العلوم وأسلمتها، ومناقشة ما يتصل بها مناقشة شرعية.

إنها علاقة تبادلية؛ فالكل يحتاج إلى الآخر، وطبيعة العلاقة تتعقد وتختلف تبعًا لتطور العلوم وتداخلها، مما يتطلب إعادة النظر في التعامل معها.

وهذا يفرض على المهتمين بشأن التعليم الشرعي أمرين مهمين:

الأمر الأول: التأهيل المعاصر لطلاب العلم:

طالب العلم لا يستغني عن أن يعيش عصره ويدرك أبعاده ومتغيراته، وقد تفرض طبيعة التعليم الشرعي على طالب العلم الارتباط بشكل أساس بالكتب والمراجع التراثية؛ إذ هي تمثل المصادر الأصيلة لهذا العلم، وهو أمر ليس محل جدل أو اعتراض.

لكن هذا لا يغني طالب العلم عن أن يحمل ثقافة وتأهيلاً عصريًّا يمكّنه من فقه القضايا المعاصرة والتعامل معها.

إن طالب العلم يتحدث في قضايا شرعية ذات أبعاد أخرى: فمنها ما هو ذو بُعد سياسي، ومنها ما هو ذو بُعد اجتماعي، أو بُعد اقتصادي، أو تربوي.. إلخ، ولا يمكن أن يكون طالب العلم الشرعي مختصًّا في جميع هذه المجالات، أو مستوعبًا لتفاصيلها وفروعها، لكن لا يسوغ أن تستوي معرفته فيها مع معرفة العوام، فضلاً عن أن يكونوا أكثر فقهًا منه[1].

ورغم أنه لا يمكن تحويل طلاب العلم إلى مختصين في الفكر والثقافة المعاصرة، فلا بد من أن تتضمن مناهج التعليم الشرعي ما يسهم في الارتقاء الثقافي والفكري لهم.

---

(١) قلما نجد من يعتذر عن الحديث حين يُسأل في قضية شرعية تتصل بما هو خارج إطار تخصصه، بل يسود شعور بأن طالب العلم من حقه الحديث في كل قضية ذات بُعد شرعي، بغض النظر عما تتطلبه من أدواتٍ.

كما أن هـــذا الإعـــداد يترك أثره الإيجابي على طلاب العلم الشرعي في تعاملهـــم مع الواقـــع سواء فيما يتصل بحياتهم الشخصية، أو الأُسَـــرية، أو الدعوية.

وهو يُكسبهم القدرة على التواصل الإيجابي مع أصحاب التخصـــصات الأخرى؛ إذ الملاحَظ على من يعيشون في عزلة عن الثقافة المعاصـــرة أنهـــم يفتقدون لكثير من آليات التواصل مع المختصين.

ويؤكد عماد الدين خليل هذا المعنى بقوله: «والآن فإن إحدى مشاكل المناهج الجامعية بصدد علوم الشريعة أنها تعطي طلابها الفقه الشرعي، وتمضي معهم في الفقه الدعوي إلى منتصف الطريق، ولكنها لا تكاد تعطيهم شـــيئًا عن الفقه الحضاري، وهذه هي الحلقة الضعيفة في عقل خريجـــي المعاهـــد الشرعية والتي تساعد بدورها على حفر الخنادق، وتعميق الهوة بين الشريعة والحياة، وتعين على تأكيد تلك الثنائية المقيتة، التي عزلت ولا تزال حـــشود الخريجين عن الدخول في نسيج الحياة، وإعادة صياغتها، فضلاً عـــن تـــسنُّم مراكز القيادة فيها، والشهادة عليها». (عماد الـــدين خليـــل، ص ٦٢٩، بتصرف يسير).

ويقول أيضًا واصفًا ما يُراد من الفقيه: «الذي أريد له ألا يـــشارك في عملية التغيير، أو الصياغة، أو إعادة تعديل الوقفة، وأن يتحـــول إلى واعظ، أو خطيب جمعة تقليدي، أو مدرس دين ولغة عربيـــة، يتلقـــى في معظـــم الأحوال أجره الشهري من الحكومات والتي قررت عمدًا أن يكون الأجـــر

زهيدًا لا يكاد يسد الرمق، وكان العالم أو الفقيه غير قادر على أية حرفة إضافية تعينه على الارتقاء بمستواه المعاشي صوب الحد الأدنى من سويته المعقولة، انعكس ذلك كله عليه، فأصبح مسحوقًا ممتهنًا ضعيفًا لا يملك في معظم الأحيان الشخصيةَ الآسرةَ القوية المؤثرة، التي تمكّنه من أداء دوره المطلوب، لقد رأينا جميعًا هذا بأمّ أعيننا، ثمة حالات استثنائية بكل تأكيد، ولكنه الاستثناء الذي يعزّز القاعدة ولا ينفيها». (عماد الدين خليل، ص ٦١٨).

وقبله اشتكى العلامة محمد رشيد رضا، رحمه الله، من هذا الواقع، فقال: «وأما أمتهما الإسلامية فكانت عند ظهورهما معتلة منحلة، ليس فيها تربية دينية ولا سياسية، ولا جمعيات إصلاحية، وإنما كان التعليم الديني مناقشات لفظية في عبارات كتب هي أبعد عن العلم الصحيح من كل ما كتب سلفهم في عصر حياة العلم، وكان أهل هذا التعليم العقيم في عزلة عن العالم لا يشعرون بشيء من أطوار الأمم في ترقّيها وتدليها، وقوة دولها وضعفها، وما تجدد لها من التربية والتعليم والتشريع المُوجِب للتجديد. وكان تعليمها المدني قاصرًا على فئة قليلة تعلم؛ لتكون آلات وأدوات في معمل الحكومة» (المنار، ٢١١/٣٣).

كما اشتكى، رحمه الله، من ازدواجية التعليم، فقال: «فإن طلبة العلم بالجامع الأزهر مثلاً منقطعون لمزاولة علوم الدين وما تعلق بها، معرضون عن التعاليم الوقتية التي لا يُنْكَر فضلها ولزومها في الأوقات الحالية، كما أن

تلاميذ المكاتب المصرية لا يتعاطون إلا الفنون الوقتية، وليس لهم أدنى إلمام بعلوم الدين؛ بحيث افترق جمهور الطلبة المصريين إلى فريقين، كلاهما مضاد للآخر في أفكاره ونزعته وأخلاقه، وليس هناك رابطة بين ذينك الفريقين، وإن شئت قلت: بين ذينك التعليمين» (مجلة المنار، ٣/٣١٨).

إن ما يحتاجه الفقيه اليوم من العلوم المعاصرة يختلف كثيرًا عما يحتاجه الفقيه فيما مضى، ومصادر المعرفة في التخصصات الأخرى اختلفت كثيرًا عن المراحل التي استقر فيها تدوين العلوم الشرعية وتصنيفها، مما يتطلب مراجعة إعداد طلاب العلم الشرعي.

استمعت إلى أحد الأفاضل من طلاب العلم يتحدث مع بداية فصل الشتاء، وقدّم للمستمعين توجيهات مهمة حول وقاية أولادهم من الآثار الضارة المرتبطة بدرجات الحرارة المتدنية، لكنه كان يتحدث بلغة أشبه ما تكون بلغة العامة وثقافتهم، ويثير قضايا تحتاج إلى خلفية طبية، واعترضت عليه بأنه كان عليه أن يترك هذه التفاصيل، أو يحيل فيها إلى أهل الاختصاص الطبي، ويكتفي بالتأكيد على مسؤولية الوالدين عن وقاية أولادهم، وعن مشروعية التوقي عما يضرّ، وأنه لا يتعارض مع الإيمان بالقدر، فاحتجَّ عليَّ بأن ما قاله إنما هو منقول عن أحد علماء الحنابلة القدامى، فقلت له: إن الثقافة الطبية قد تجاوزت ما كان يتحدث عنه هذا الفقيه بمراحل عديدة، و لم يعد ما قاله، رحمه الله، هو المصدر الملائم للمعرفة الطبية.

ومع أهمية تأهيل طلاب العلم في الثقافة المعاصرة؛ فالحاجة ملحّة اليـــوم لنوع جديد من التخصصات، كمن يتخصص في فقه القضايا الطبية، ومـــن يتخصص في فقه الأســـرة والقـــضايا الاجتماعيـــة، والفقـــه الـــسياسي، والاقتصادي. وأصحاب هذا التخصص لا ينبغي أن يقف تأهيلهم عند مجرد التأهيل الفقهي، بل لا بد من تأهيلهم في المجالات التي يختصون بها: فقهيـــة، وسياسية، وطبية، واقتصادية[1].

وقد أكّد أهل العلم على شيء من ذلك، قال الغزالي: «ألاّ يدع فنًّا من العلوم المحمودة ولا نوعًا من أنواعه إلا وينظر فيه نظرًا يطّلع به على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العمر ظل يتبحر فيه، وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية؛ فإن العلوم متفاوتة وبعضها مرتبط ببعض».(إحياء علوم الدين، ١/٥١).

ويشير الغزالي إلى أن من فوائد اعتناء طالب العلم بالتوســـع في ســـائر العلوم تقبُّلها، فيقـــول: «ويستفيد منه في حال الانفكاك عن عداوة ذلـــك العلم بسبب جهله، فإن الناس أعداء ما جهلوا» (إحيـــاء علـــوم الـــدين، ١/٥١-٥٢).

---

(١) نجد من بين طلاب العلم مَن يعتني بالقضايا السياسية المعاصرة، ويتحدث عنها كثيرًا حتى يصبح مرجعًا في الأوساط الشرعية، ويتم التعامل معه على أنه متخصص، لكنه لم يتلقَ أي إعداد علمي في فروع علم السياسة، وفرق بين القراءات فـــي الـــصحف والأخبار السياسية وبين التأهيل المتخصص في هذا المجال، وهكذا سائر الفروع.

وكثيرًا ما نرى بعض طلاب العلم يتحدث عن قضية فكرية أو اجتماعية أو سياسية ذات بُعد شرعي، وهو يجهل هذا المجال، فلكلّ مجالٍ لغته وأدواته الخاصة؛ وارتباطه بجانب شرعي لا يعني أن القضية بمجمَلها شرعية؛ فهي تحوي بُعدًا شرعيًّا، وبُعدًا سياسيًّا أو فكريًّا أو اجتماعيًّا، والإحاطة بالبعد الشرعي لا تكفي لتناول الموضوع والحديث فيه.

وقد اشترط أهل العلم على مَن يفتي أن يكون فقيهًا بالواقعة محل الفتوى، وهذا الفقه لا يتأتى إلا بوجود الثقافة الكافية في هذا المجال.

كما اشترط الفقهاء لبعض الوظائف الشرعية المعرفة بما يتصل بهذه الوظيفة، فاشترطوا للمؤذن العلم بالوقت، واشترطوا للقاضي شروطًا تخصّه، وهكذا في سائر الوظائف، ولا يسوغ لمن يتصدى للشأن العام ويدلي برأيه فيه أن يكون محدود الثقافة، ولا أن تقتصر مصادر تكوينه على الكتب التراثية فحسب.

كما أن أثر الثقافة المعاصرة لا يقتصر على ما تقدمه من محتوى، فلها أثرها على شخصية صاحبها، وطريقة تفكيره ورؤيته للأمور.

ولذا اعتنى طائفة من علماء السلف بتعلم بعض العلوم لا لذاتها، إنما لتأثيرها على شخصية المتعلم، وتنمية مهاراته.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية، رحمه الله: «وأيضًا فإن النظر في العلوم الدقيقة يفتق الذهن، ويدرّبه ويقويه على العلم، فيصير مثل كثرة الرمي بالنشاب وركوب الخيل تعين على قوة الرمي والركوب، وإن لم يكن ذلك وقت قتال، وهذا مقصد حسن.

ولهذا كان كثير من علماء السنة يرغب في النظر في العلوم الصادقة الدقيقة كالجبر، والمقابلة، وعويص الفرائض، والوصايا؛ لشحذ الذهن؛ فإنه علم صحيح في نفسه، ولهذا يسمى الرياضي؛ فإن لفظ الرياضة يُستعمل في ثلاثة أنواع: في رياضة الأبدان بالحركة والمشي، كما يذكر ذلك الأطباء وغيرهم، وفي رياضة النفوس بالأخلاق الحسنة المعتدلة والآداب المحمودة، وفي رياضة الأذهان بمعرفة دقيق العلم والبحث عن الأمور الغامضة.

ويروى عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه قال: «إذا لهوتم فالهوا بالرمي، وإذا تحدثتم فتحدثوا بالفرائض»، أراد إذاً لهواً بعملٍ، أن يلهوا بعملٍ ينفعهم في دينهم وهو الرمي، وإذا لهوا بكلام لهوا بكلامٍ ينفعهم أيضًا في عقلهم ودينهم، وهو الفرائض».(الرد على المنطقيين، ٢٥٥-٢٥٦).

الأمر الثاني: التأهيل الشرعي للمتخصصين في غير العلوم الشرعية:

يتطلب أصحاب التخصصات الأخرى - وبخاصة التخصصات الإنسانية- قدرًا من التأهيل الشرعي، والحاجة ماسّة لأمثال هؤلاء، سواء على مستوى مَن ينتجون معرفة جديدة في تخصصاتهم، ويسهمون في تقديم الحلول وتطوير النماذج الشرعية الملائمة، أو مَن هم دون ذلك ممن يقومون بأدوار ومهام بحثية أو عملية في إطار تخصصهم.

وكما أن طلاب العلم الشرعي لا يُتوقع منهم أن يتحولوا إلى مختصين في هذه المجالات، فالمختصون في التخصصات الأخرى لا يُتوقع منهم أن

يستوعبوا تفاصيل العلوم الشرعية، واحتياجهم فيها يختلف عن احتياج طلاب العلم الشرعي.

وفي بعض الجامعات -وبالأخص الإسلامية منها- تُقدم مقررات شرعية عدة للتخصصات الأخرى في إطار متطلبات الجامعة، أو متطلبات الكلية، أو التخصص، وتُدرَّس هذه المقررات من قبل المختصين في الأقسام الشرعية.

والسؤال المهم: هل أهداف تدريس هذه المقررات واضحة لدى المعلمين؟ وهل هي ملائمة للمتعلمين؟

وبناءً عليه: هل محتوى المنهج، وتنظيم المحتوى، وعمقه ملائم هو الآخر؟

وهل من يُدرِّس المقرر يفرّق في تدريسه بين ما يقدمه لطلاب العلم الشرعي وما يقدمه لغيرهم؟

إن الاكتفاء بتدريس بعض الكتب المشتهرة في تخصص ما يعوق عن تصميم المنهج الملائم لاحتياجات هذه الفئة من المتعلمين، ومن ثَم يؤثر على أهداف تدريس المقرر لهم.

إننا بحاجة ماسة لأن ندرس جيدًا: ما الذي نحتاج أن نقدّمه من التعليم الشرعي لأصحاب التخصصات الأخرى على مستويين:

الأول: ما يلبّي احتياجهم الشخصي، باعتبارهم أفرادًا.

والثاني: ما يقدم لهم الاحتياج المرتبط بتخصصاتهم، ليسهموا في توجيهها توجيهًا إسلاميًّا.

والإجابة عن مثل هذه الأسئلة لايمكن أن يُكتفَى فيها بالآراء الشخصية، بل هي بحاجة إلى ندوات ومناقشات جماعية، وإلى دراسات علمية منظمة.

ويشكو عماد الدين خليل من الثنائية في العلاقة بين المختصين في العلوم الشريعة، والمختصين في التخصصات الأخرى، فيقول: «إن الحلقات الإسلامية لا تزال تعاني من ثنائية، يمكن لمؤسسات علوم الشريعة أن تعين على تجاوزها: ففي أحد الطرفين يقف إسلاميون متمرسون بالمعرفة المعاصرة، ولا يكادون يعرفون شيئًا عن علوم الشريعة، وفي الطرف الآخر يقف إسلاميون متمرسون بعلوم الشريعة، ولكنهم لا يكادون يعرفون شيئًا عن العلوم والمعارف الحديثة، والخندق عميق، والهوة محزنة ولا ريب، والنتائج السيئة لهذا الانفصال أو الثنائية، تنسحب على مساحات واسعة من الجهد الإسلامي المعاصر، الذي يلتحم بالحياة الثقافية والمعرفية دونما عمق فقهي، أو يمضي بالإيغال في هذا العمق حينًا آخر بعيدًا عن مجرى الصراع الفكري المتشكل قبالته صباح مساء.

ولقد أوقعت هذه الثنائية الطرفين في معطيات عديدة قد يقود تراكمها إلى تشكيل إرث من الأخطاء، التي يصعب تداركها، ما لم نسارع بإيجاد الحل المناسب.. بالتحقق يتقارب بين الطرفين من خلال بذل جهود استثنائية، والاتفاق على منهج أكثر توازنًا يضع في حساباته قطبي المسألة؛ حيث يصير التعامل الأكاديمي مع علوم الشريعة فرصةً طيبة؛ لتحقيق الوفاق». (عماد الدين خليل، ص ٦٢٨).

المنهجية في التعليم الشرعي

تشهد الساحة العلمية حديثًا مطولاً حول المنهجية في طلب العلم، ويتلقى طالب العلم توجيهات عدة حول ضرورة رعاية المنهجية والالتزام بها.

والاعتناء بالمنهجية، والتأكيد عليها ليس وليد هذا العصر؛ فقد اعتنى السلف بذلك، فتنوعت الوصايا لطالب العلم مؤكدة على رعاية المنهجية، كما اعتنى المتقدمون ممن دوّنوا في أدب العالم والمتعلم بالمنهجية في التعلم والتفقه.

ومن الطبيعي أن نرى مظاهر إخلال بالمنهجية في طلب العلم مع نمو الاتجاه نحو التعلم والإقبال عليه؛ إذ هي طبيعة بشرية تنتج في الأغلب عن فقدان التوازن في الحماس، أو عدم القدرة على اعتبار أكثر من عنصر في الموقف الواحد.

ومن أبرز مظاهر الخلل في المنهجية ما يلي:

- انصراف المتعلم المبتدئ إلى قراءة الكتب المطولة، أو كتب الخلاف قبل أن يكتمل أساس بنائه العلمي.

- غياب التوازن بين التمذهب والأخذ بالدليل؛ إذ كان من نتاج الصحوة العلمية المعاصرة الاعتناء بالدليل والأخذ به -وهو اتجاه إيجابي وحسن- لكن صاحَبَه تطرفٌ وغلوٌ لدى بعض طلاب العلم في التعامل مع

التمذهب وكتب الفقه، ومنهم من قابل هذا التطرف بتطرف آخر في التشبث بالمذهبية والتقليد على حساب الدليل الشرعي.

- الاعتناء بتفاصيل المسائل العلمية وفروعها على حساب إدراك الأصول، والانهماك في التفاصيل والجزئيات على حساب الكليات.

وهذا يتطلب من المهتمين بالتعليم الشرعي الاعتناء بالمنهجية وبنائها لدى طلاب العلم.

ومن أهم مظاهر الاعتناء بالمنهجية ما يلي:

- تحرير منهجية طلب العلم وتأصيلها وفق أدوات ووسائل علمية؛ إذ كثير مما يُقال حول المنهجية في طلب العلم هو آراء فردية، والآراء الفردية مهما بلغت قيمتها لا يمكن أن تتحول إلى معيار في قضية جوهرية تمثل منهجية للتعلم والتفقه.

- تقويم واقع التعليم الشرعي النظامي والتطوعي وفق الأسس المنهجية التي تم بناؤها، واكتشاف جوانب القوة وجوانب الضعف.

- تقديم برامج تسهم في بناء المنهجية وتأصيلها لدى طلاب العلم الشرعي.

ومع التأييد لضرورة العناية بالمنهجية في طلب العلم، والنقد للأساليب المتخبطة، التي تضيع الأوقات والأعمار دون بناء علمي منهجي، إلا أن ثمة قضايا تُطرح باسم المنهجية بحاجة إلى مزيد مناقشة ومراجعة وتأمل، خاصة أن الحديث المفصل عن تلك القضايا ليس منطلقًا من نصوص شرعية

صريحة، إنما هو نتاج تجربة بشرية قد تكون متميزة لكنها لا ترقى لدرجة العصمة.

ومن ذلك تحويل الوسائل إلى غايات: فالعلم مطلب شرعي وضرورة ملحة، لكن الطرق التي تؤدي إلى تحصيله -ما لم يكن منصوصًا عليها بنص شرعي- ليست بالضرورة قضايا مسلّمة في كل عصر وزمان ومكان، وليست معايير صارمة يُوصَف من تجاوزها بالخلل المنهجي.

ومن يتأمل المسيرة العلمية على مدى تاريخ الأمة يرى أنها لم تتوقف عند وسيلة محددة، فكان العلم يُتلقى شفاهًا ويُحفظ في الصدور، والكتابة لم تكن أصلاً إنما هي استثناء، ثم انتشرت الكتابة، والتأليف، والتخصص فيه، والمتون، والشروح.. إلخ.

وكان العلم يُتلقى في المساجد، ثم بدأت المدارس بالظهور وازداد انتشارها حتى صار لها مستويات وشروط وأنظمة محددة.

وهكذا عرفت الأمة ألوانًا من التطور والتغير في أساليب الطلب والتعلم، ولم تكن الأساليب يومًا ما حكرًا على أسلوب أو طريقة محددة.

وحين تبقى الوسيلة دون منزلة الغاية، فإن عرف أهل بلد أو قطر وطريقتهم في التعلم ولو سادت وورثتها الأجيال ليست هي المقياس والمعيار للتعلم، وليست هي المنطلق الوحيد للمنهجية، فالعلم أكبر من أن تحصره تجربة محدودة بحدود الزمان والمكان.

واليوم، ونحن نعيش متغيرات عدة في هذا العصر تتمثل في انتشار مستوى التعليم وتدني الأمية، مما اختصر خطوات عدة على المتعلمين، هل نحن بحاجة إلى أن نبدأ بجميع المتعلمين من الصفر؟ أو نلقّنهم ما حفظوه في مراحل التعليم الأساسي؟ أم نبدأ من مرحلة تليق بمستوى المتعلمين؟

ومن الإشكالات السائدة التي تمارَس باسم المنهجية أن يدرس طلاب قد تخرجوا من كليات شرعية كتبًا أعدت للصغار، أو للعامة، وهم قد درسوا أمهات الكتب، وتعاملوا مع عدد من المراجع الشرعية التراثية والمعاصرة.

والعصر الذي نعيشه عصر انفجار معرفي هائل، جعل من أسس التفكير الصحيح في قضايا العصر والتعامل معها إدراكَ قدرٍ من العلوم والمعارف لم تكن ضرورية في وقت مضى، وأتاحت الوسائل الحديثة المعاصرة أساليب في البحث وحفظ المعلومات واسترجاعها، وطرقًا للطباعة، والاتصال السمعي والبصري الذي يتجاوز حدود المكان القريب ويحول العالم إلى قرية واحدة، وهو عصر يفرض على الأمة تحديات حضارية جسام، إن هي أرادت أن يكون لها موطئ قدم في التاريخ المعاصر، فضلاً عن أن تكون رائدة وسبّاقة وقائدة.

ولا بد مع هذا الواقع المتغير من إعادة إثارة سؤال المنهجية، والنظر لها بصورة أوسع، دون أن تُحصَر في ترتيب محدد للكتب التي يتم تدريسها.

التعليم في المساجد

ارتبط التعليم الشرعي بالمسجد منذ عهد رسول الله ﷺ، وكان أول عمل بدأه رسول الله ﷺ بعد هجرته إلى المدينة هو بناء المسجد.

و لم تكن وظيفة المسجد في عهد الرسول ﷺ قاصرة على مجرد أداء الصلوات فيه، بل كان ميدانًا للتعليم والتوجيه والتربية.

وقد نص النبي ﷺ على فضل التعلم والتعليم في المسجد فقال: «**وَمَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ، وَحَفَّتْهُمُ الْمَلائِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ، وَمَنْ بَطَّأَ بِهِ عَمَلُهُ لَمْ يُسْرِعْ بِهِ نَسَبُهُ**». (أخرجه مسلم، ٤٨٦٧).

وعن عقبة بن عامر ﷺ قال: خرج رسول الله ﷺ ونحن في الصُّفَّة فقال: «**أَيُّكُمْ يُحِبُّ أَنْ يَغْدُوَ كُلَّ يَوْمٍ إِلَى بُطْحَانَ أَوْ إِلَى الْعَقِيقِ، فَيَأْتِيَ مِنْهُ بِنَاقَتَيْنِ كَوْمَاوَيْنِ فِي غَيْرِ إِثْمٍ وَلا قَطْعِ رَحِمٍ؟**» فَقُلْنَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، نُحِبُّ ذَلِكَ، قَالَ: «**أَفَلا يَغْدُو أَحَدُكُمْ إِلَى الْمَسْجِدِ فَيَعْلَمُ أَوْ يَقْرَأُ آيَتَيْنِ مِنْ**

كِتَابِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ خَيْرٌ لَهُ مِنْ نَاقَتَيْنِ، وَثَلاثٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ ثَلاثٍ، وَأَرْبَعٌ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَرْبَعٍ وَمِنْ أَعْدَادِهِنَّ مِنَ الإِبِلِ» (أخرجه مسلم، ١٣٣٦).

وامتدت هذه الوظيفة للمسجد عبر تاريخ الإسلام، فعُمرت المساجد في الأمصار والقرى بحِلَق العلم ومجالسه المتنوعة.

بوَّب الخطيب في «الفقيه والمتفقه» باب: «فضل تدريس الفقه في المساجد»، وأورد بإسناده عن أبي الأحوص، قال: «أدركنا الناس وما مجالسهم إلا المساجد» (٢/٢٧٠).

ويؤكد ابن باديس هذا المعنى بقوله: «المسجد والتعليم صنوان في الإسلام من يوم ظهر الإسلام، فما بنى النبي ﷺ يوم استقر في دار الإسلام بيته حتى بنى المسجد، ولما بنى المسجد كان يقيم الصلاة فيه، ويجلس لتعليم أصحابه، فارتبط المسجد بالتعليم كارتباطه بالصلاة، فكما لا مسجد بدون صلاة كذلك لا مسجد بدون تعليم، وحاجة الإسلام إليه كحاجته إلى الصلاة، فلا إسلام بدون تعليم، ولهذه الحاجة مضى النبي ﷺ على عمارة المسجد بهما، فما انقطع عمره كله عن الصلاة وعن التعليم في مسجده، حتى في مرضه الذي توفي فيه. ثم مضى المسلمون على هذه السُّنَّة في أمصار الإسلام يقفون الأوقاف على المساجد للصلاة والتعليم، ومن أظهر ذلك وأشهره اليوم: الجامع الأزهر، وجامع الزيتونة، وجامع القرويين» (آثار ابن باديس٣/٣٢٥).

وقال أيضًا: «الإسلام دين الله الذي يجمع بين السعادتين، وإنما يسعدهما به مَن اعتقد عقائده، وتأدب بآدابه، وارتبط بأحكامه في الظاهر والباطن من أعماله، ولا بد لهذا كله من التعليم الديني الذي محله المساجد، وبدونه لا سبيل إلى شيء من هذا كله، فصارت حاجة المسلمين إليه حاجتهم إلى الإسلام، وصار إعراضهم عنه هو إعراض عن الإسلام وهجر له، ما انتهى المسلمون اليوم إلى ما انتهوا إليه إلا بذلك الهجر وذلك الإعراض، ولن يرجى لهم شيء من السعادة الإسلامية إلا إذا أقبلوا على التعليم الديني فأقاموه في مساجدهم كما يقيمون الصلاة، وكما كان النبي ﷺ يفعل من إقامتهما بمسجده كما تقدم ... فإذا قصّر ذلك المتولي كان على الجماعة أن تقوم به، فإن قصرت لحق الإثم كل فرد منها». (آثار ابن باديس، ٣/٣٢٦).

ورغم انتشار التعليم النظامي اليوم إلا أنه لا يزال للمسجد دوره المهم في التعليم الشرعي، وينبغي أن يبقى كذلك، بل يطوّر ويتوسع فيه.

ولا نملك اليوم – في حدود العلم– دراسات علمية تقويمية لواقع التعليم في المساجد، لكن يمكن أن نسجّل بعض الملحوظات التي هي في الأغلب انطباعات ومشاهدات شخصية، وهي بحاجة إلى مزيد من التقويم والمناقشة.

لقد ارتبطت بالتعليم في المساجد مشكلات عدة أثّرت سلبًا على دوره في التعليم، ومنها:

١ – غياب التجانس بين المتعلمين:

المتعلمون في درس المسجد متفاوتون في سنّهم، وتحصيلهم الدراسي، ومستواهم العلمي.

في أحد دروسي كان يحضر طلاب في المرحلة الثانوية، وفي الكليات الشرعية، ومعلمون وأساتذة في الجامعة، ومهندسون.. إلخ. فكنت أجد حرجًا بالغًا في التعامل مع هذه الفئة من الحضور، سواء في اللغة والأسلوب، أو في محتوى ما يُقدّم، أو في العمق، أو الكيف أو الكم.

والأمر نفسه يتكرر في الدورات المكثفة والبرامج التي تُعقَد في الإجازات، بل تتسع فيها الفجوة بشكل أوسع.

وربما يدفع ببعض الشباب أو الفتيات حديثي العهد بالاستقامة لمثل هذه الدروس والبرامج؛ فيصيبهم الملل والسآمة، أو يشعرون بقدر من الإحباط؛ نتيجة مقارنة واقعهم بما يرونه.

٢ – ضعف التخطيط للمناهج:

تتمثل مناهج التعليم في المسجد في الأغلب في أحد كتب التراث المتخصصة في مجال من مجالات العلوم الشرعية.

وهي في الأغلب كتب معتمدة عند أهل التخصص، لكن المشكلة تكمن في أن معظم المتعلمين تدفعهم لحضور هذا الدرس أو ذاك عوامل أخرى: كقرب المكان من مقر إقامتهم، أو مصاحبة بعض زملائهم، أو سمعة الشيخ الملقي للدرس ومكانته.

وقلما توجد برامج يُخطط لها بصورة متكاملة تلبّي احتياجات المتعلمين في التخصص.

٣- طول مدة الدرس:

يكثر في التعليم في المساجد استمرار الدرس في موضوع واحد أو كتاب محدد لعدة سنوات؛ نتيجة لقلة الوقت المتاح، الذي يمثّل ساعة في الأسبوع في الغالب، ولتوسع الشيخ واستطراده في التفاصيل.

وطول مدة الدرس لها آثار عدة، منها:

- عدم إكمال عدد كبير من المتعلمين للدرس.
- الملل واليأس لدى كثير من المتعلمين، وبالأخص مَن لا يملكون دافعية عالية.
- ضعف الترابط في المعرفة والنسيان نتيجة امتداد الدرس على سنوات عديدة.
- الخلل في انتظام كثير من المتعلمين.

وثمة تجارب جيدة بدأت في عدد من المساجد تُعنَى بالتركيز، وتُقدّم معالجات لهذه المشكلة، وتشهد إقبالاً جيدًا من المتعلمين، وهي بحاجة للتوسع والتعميم.

٤- ضعف تقويم المتعلمين:

تقتصر الدروس في المساجد في الأغلب على التلقي، وربما يتضمن بعضها قدرًا من النقاش والحوار مع المتعلمين، لكنها تفتقد إلى التقويم، الذي

يدفع المتعلم إلى العودة إلى ما تعلمه لمراجعته، ويعطي كلاً من المتعلم والشيخ نتيجة عما تم تحقيقه.

ويقتصر التقويم في الأغلب على انطباعات الملقي أو المتعلمين، وتتمثل أساليبه في عدد الحضور، وأسئلتهم، وإجابة بعضهم ومشاركتهم أثناء الدرس.

وعلى الرغم مما حقّقه التعليم في المساجد فهو بحاجة إلى مزيد من التقويم، وحتى يحقق هذا التقويم أهدافه لا بد أن يتم من خلال أدوات ووسائل علمية موضوعية، ولن يكفي في ذلك الاقتصار على الآراء الشخصية، فهي مهما علا شأن أصحابها لا يمكن أن ترقى إلى منزلة التقويم العلمي.

ويحتاج التعليم في المساجد إلى تطوير أدوات ووسائل وبدائل عديدة، وإلى مزيد من التأهيل التربوي للمشرفين عليه والقائمين على برامجه، وإلى تخطيط علمي.

تعميم التعليم الشرعي

دائرة الحاجة للتعليم الشرعي دائرة واسعة، وليست قاصرة على المختصين به، ويمكن أن نقسم مَن يعنيهم تعلم العلم الشرعي إلى دوائر ثلاث:

الدائرة الأولى: الدائرة العامة، وتستوعب كافة المسلمين؛ فكل مسلم يحتاج إلى العلم الشرعي أيًّا كان مستوى تعليمه، أو جنسه، أو تخصصه، وهو قدر مشترك لجميع الناس.

الدائرة الثانية: وهي ما يحتاجه الإنسان باعتبار خاصّ لا يشاركه فيه الآخرون، كمجال عمله؛ فمن يعمل في ميدان التجارة يحتاج من أحكام المعاملات ما لا يحتاجه غيره، ومن يعمل في المجوهرات ليس كمن يعمل في نشاط آخر، وهكذا مَن يعمل في المصارف وأسواق المال، وكذلك الطبيب، ورجل الأمن، ومن تقتضي طبيعة مهنته كثرة السفر.

وأصحاب هاتين الدائرتين لهم احتياجات محدودة، فلا يحتاجون إلى كثير من مسائل العلم وتفصيلاته، قال ابن القيم، رحمه الله: «الواجب على كل عبد أن يعرف ما يخصه من الأحكام، ولا يجب عليه أن يعرف ما لا تدعوه الحاجة إلى معرفته، وليس في ذلك إضاعة لمصلحة الخلق،

ولا تعطيل لمعاشهم؛ فقد كان الصحابة، رضي الله عنهم، قائمين بمصالحهم ومعاشهم، وعمارة حروثهم، والقيام على مواشيهم، والضرب في الأرض لمتاجرهم، والصفق بالأسواق، وهم أهدى العلماء الذين لا يُشق في العلم غبارهم» (إعلام الموقعين، ٢/١٨٢).

الدائرة الثالثة: دائرة المختصين بالعلم الشرعي، الذين يسعون للاستزادة منه لأنفسهم، أو يُعدُّون للإسهام في تعليمه ونشره، وتولي الوظائف الشرعية.

ومن يتأمل في الساحة العلمية يرى تركز الجهد في الدائرة الثالثة؛ فالتعليم الشرعي النظامي، أو دروس المساجد، إنما تستهدف المختصين، مخاطبةً إياهم باللغة العلمية المتخصصة ومعتنية بالاحتياجات الملائمة لهم.

ورغم تأكيد أهل العلم وخطباء المساجد والدعاة على عامة الناس بضرورة التعلم وطلب العلم؛ إلا أن هناك أسئلة مهمة تفرض نفسها:

- ما البرامج المتاحة لأمثال هؤلاء؟
- ما المناهج المناسبة لهم؟
- هل المتون والكتب، التي يدرسها المتخصصون تلائم هؤلاء؟
- هل التفصيلات والفروع وأدوات الاستدلال التي تُنَاقش بها المسائل العلمية تعني العامة؟ أو مَن هم في حكم العامة من المثقفين غير المختصين بالعلوم الشرعية؟

إن من أهم مقتضيات نشر العلم الشرعي الاعتناء بتعميمه وخطاب كافة الفئات المحتاجة إليه، ومما يشمله ذلك ما يلي:

- تحديد احتياجات كل فئة من هذه الفئات تحديدًا واضحًا وإجرائيًّا، بصورة تلائم جعله مدخلاً وأساسًا للتخطيط للبرامج الموجّهة لهم؛ فاحتياجات طلبة العلم، الذين يُراد توجيههم للتخصص فيه مختلفة عن احتياجات غيرهم.

- تخطيط برامج علمية متكاملة ومتنوعة تلائم هذه الفئات.

- إعداد مراجع وكتب وأدوات تعليمية تلائم هذه الفئات في أهدافها ولغتها ومستوى التفصيل فيها، ولن يتحقق المراد من ذلك بصورة مناسبة بمجرد الاكتفاء بكتاب يحوي لغةً مبسطةً فحسب، والكتب التراثية قد لا تكون هي الخيار المناسب لأمثال هؤلاء.

- تهيئة ظروف ومجالات وأوقات مناسبة للتعليم؛ فكثير منهم لا تلائمه ظروفه وأوقاته لحضور دروس المساجد وحلقها، ولو حضر فكثير منها لا يلبّي احتياجه، وليس من المناسب مطالبة كل الناس بالتفرغ لطلب العلم وجعله أولوية، أو مخاطبتهم كطلاب العلم بلغة: «إن العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك».

إنك حين تثير هذا الأمر يحتج عليك بعض المهتمين بالتعليم الشرعي بسرد قائمة من الكتب أُعِدَّت بلغة مبسطة، وهذا له قدر من الوجاهة، لكن المطلوب أوسع من ذلك، فهو يبدأ من تحديد الاحتياج بصورة علمية بعيدًا

عن المتاح من المراجع، ثم التخطيط للبرامج.. إلخ وحين نصل إلى مرحلة المراجع والكتب فليس شرطًا أن يعد كل شيء من الصفر، فيمكن الاختيار مما هو موجود، لكن وفق معيارية وأهداف واضحة، وقد يكفي التعامل مع ما هو موجود على ما هو عليه، وقد يحتاج إلى استكمال أو تطوير أو مراجعة.

إن المهتمين بالتعليم الشرعي بحاجة إلى أن يستحضروا وصية عمر بن عبد العزيز، رحمه الله، التي قال فيها: «وَلْتُفْشُوا الْعِلْمَ، وَلْتَجْلِسُوا حَتَّى يُعَلَّمَ مَنْ لا يَعْلَمُ، فَإِنَّ الْعِلْمَ لا يَهْلِكُ حَتَّى يَكُونَ سِرًّا» (صحيح البخاري، ١/٣١).

وتحقيق هذه الوصية وتعميم التعليم الشرعي لن يتحقق بمجرد مزيد من النشاط والجهد البدني، فلا بد من تفكير وإعداد ومراجعة لأساليب تقديم العلم الشرعي وتعميمه.

ولا يزال الجهد الموجّه للعامة يركز على الوعظ والمحاضرات العامة، أو الفتوى في البرامج العلمية –وهذا جهد مطلوب– لكنه لا يغني عن برامج تعليمية منهجية، تلائم احتياجاتهم وقدراتهم.

تطوير بدائل جديدة

تشكلت مؤسسات التعليم الشرعي في فترات سابقة، أعقبتها تطورات عديدة أثّرت على مدى استيعاب هذه المؤسسات وتلبيتها للاحتياج، ومن ذلك ما يلي:

- النمو السكاني، وقد وصل عدد السكان في كثير من دول العالم الإسلامي إلى الضعف أو قريب منه، والنمو في مؤسسات التعليم الشرعي لا يتناسب مع النمو السكاني.

- انتشار التعليم في المجالات الأخرى، وتنوع تخصصاته، واستيعاب تلك التخصصات لكثيرٍ ممن هم بحاجة إلى التعليم الشرعي ولديهم رغبة فيه، وفيما مضى كان السائد هو التعليم الشرعي وعلوم اللغة والأدب.

- تعقد الحياة، مما وسّع من دائرة الحاجة للتعليم الشرعي وتنوع تخصصاته.

وحين نتأمل المنتجات المادية نجد اتساع البدائل وتنوعها بما يتلاءم مع حاجة المستفيد؛ فأجهزة الحاسب منها ما يلائم العمل المكتبي، ومنها المحمول، ومنها الكفّي، ومنها ما يحوي مواصفات عالية ليلائم الأعمال الشاقة، ومنها ما هو دون ذلك؛ لئلا يدفع المستفيد تكلفة إضافية، ومثل ذلك في وسائل التنقل، والمباني، والأسواق.. إلخ.

ولا أظن أن هناك تعليمًا يحتاجه الناس أجمع كالتعليم الشرعي، ومع اتساع الحاجة، وتنوع المستفيدين؛ إلا أن مؤسسات التعليم الشرعي تكاد تتركز في مجالين:

المجال الأول: التعليم في المساجد:

ويتمثل التعليم في المساجد في الدروس العلمية، سواء أكانت يومية أم أسبوعية، وفي الدورات المكثفة، أو المحاضرات العلمية.

وسبق تناول التعليم في المساجد في مبحث سابق.

المجال الثاني: التعليم النظامي:

ويتمثل في المعاهد والمدارس والكليات الشرعية، سواء أكانت تندرج في سلم التعليم الرسمي، أو كانت تعليمًا أهليًا، وهذه المؤسسات تواجه مشكلات عدة، منها:

١- تضاؤل فرص العمل:

مما تعانيه المعاهد والمدارس الشرعية تضاؤل فرص العمل لخريجيها في عدد من الدول الإسلامية؛ فتتركز معظم الفرص في تولي التدريس في حلقة دعوية أو علمية، أو العمل في مؤسسة دعوية، أو التعليم في مدرسة شرعية، وهذه الوظائف محدودة لا تستوعب خريجي الكليات الشرعية، كما أن عائدها المادي في الأغلب لا يؤمِّن لأصحابها العيش الكريم، ولا يحقق لهم مكانة اجتماعية لائقة، ناهيك عن ضعف الاستقرار والأمان الوظيفي.

والمطالبة بالاحتساب والتجرد تلائم في خطاب الأفراد وتشجيعهم، لكنها لن تحل المشكلة؛ فهؤلاء الخريجون بشر لهم طموحاتهم وتطلعاتهم، وقد يؤدي ذلك ببعضهم إلى اللجوء إلى أساليب غير شريفة لتحسين دخولهم، أو المتاجرة بالعلم والدعوة.

كما أن العيش في هذه البيئة له أثره على استقلالهم، وطريقة تفكيرهم، ونظرة المجتمع لهم؛ مما ينعكس على كفاءتهم في الأدوار المتوقعة منهم.

وكان الشيخ محمد رشيد رضا يشكو من هذه المشكلة قائلاً: «إنما تلتمس الشهادات لنتائجها المترتبة عليها لا لذواتها، ومن المسلّم به أن كل عمل لا فائدة له مبغض مكروه، وبودنا أن يكثر الإقبال على التعليم الديني حتى تعم تعاليمه الأفراد والجماعات، ولا يمكن ذلك إلا إذا كان للشهادات التي تُعطى لطالبه قيمة مادية تغني عوزه وتسد حاجته، على أن الواقع يخالف ذلك في الأزهر، ويسوءنا أن نقول: إن الأزهر له هذه الخاصة وحده دون معاهد العلم كلها، فقد سُطرت ميزات الشهادات في الأوراق ولا شيء غير ذلك! ففي القانون نمرة (١٠) نص على أن لحامل الشهادة العالمية الحق في وظائف القضاء الشرعي، والكتابة بالمحاكم الشرعية والأوقاف، والمجالس الحسبية، والتدريس بالأزهر والمعاهد الدينية.. إلخ، ولحامل الشهادة الثانوية الحق في وظائف الخط والإملاء، والوظائف الكتابية بالجامع الأزهر والمعاهد الأخرى، والمحاكم الشرعية والأوقاف، والمجالس الحسبية والإمامة والوعظ .. إلخ، أما الابتدائية (فيظهر أنه لا يصح أن يكون لها ميزة حتى ولو على الورق فأُلغيت ميزتها!).

فإذا أراد الطالب أن يلتمس طريقًا مما ضمنه القانون لإحدى هذه الشهادات بعد حصوله عليها رغبةً في حفظ أوده، وجد الأبواب موصدة دونه، ويسوءنا أن كثيرًا من حملة العالمية لا يجدون مرتزقًا يقيهم ذلّ الحاجة، حتى وزارة الأوقاف التي هم أشد الناس صلة بها لا تقبل أحدًا منهم في وظائفها الكتابية، وكانت نتيجة هذه المعاملة الشديدة أن كثيرًا من العلماء قدّموا أنفسهم إلى مجالس المديريات للتدريس في مدارسها، فرفضت، وسرت هذه الدعوى إلى المدارس الأهلية فاشتد الداء، وثقلت وطأته على هؤلاء الذين قضوا حياتهم في خدمة العلم، وذلك ما يسيل النفوس أسفًا على كرامة العلم والدين.

ليس في وسع العالم الديني أن يتناول عملاً دنيئًا حرصًا على شرفه، كما أنه لم يَلق من عناية أولي الأمر به ما يجعله كغيره من الطوائف المتعلمة سعيدًا أو على الأقل مطمئنًا على مستقبله، فبقي أن نسأل ولاة الأمور عن مصيره؟ الحق أنه شيء كبير أن يُترك هؤلاء العلماء لعويلهم من ثِقل البؤس في هذا العصر مع أنهم في كل العصور كانوا موطن الاحترام والرعاية». (المنار، ٢٦/٦٥).

ومن أبرز ما يعترض به المهتمون بالتعليم الشرعي على سؤال ارتباطه بسوق العمل أمران:

الاعتراض الأول: اتهام من يثير ذلك بسوء النية، وأن الأمر مفتعل في أصله لمحاصرة التعليم الشرعي، وأحسب أن هناك من هو سيء النية،

ومن يقلقه انتشار التعليم الشرعي، وأمثال هؤلاء يسعون للبحث عن مدخل يبرر موقفهم.

إلا أن اتهام الجميع بسوء النية فيه مبالغة وتجنٍّ، وبخاصة أن الواقع الذي لا ينكره أحد ينطق بانصراف كثير من المتميزين عن التعليم الشرعي، ومن هؤلاء عدد من أبناء حملة العلم الشرعي والمشتغلين به.

الاعتراض الثاني: أنه من الخطأ ربط التعليم بسوق العمل؛ فالعلم الشرعي يُرَاد لذاته، لا لكونه وسيلة لتحصيل الدنيا، وهذا لا نقاش فيه، إلا أنه لا ينبغي أن يمنع من إثارة السؤال، ولا يسوغ التعامل مع هذه القضايا من خلال قسمة حادة: إما أن يكون التعليم مجرد أداة لسوق العمل، أو تجاهل العلاقة بينهما.

إننا بحاجة إلى التعامل الواقعي مع مشكلاتنا؛ فالواقع ناطق بأن فرص العمل تتضاءل لدى خريجي التعليم الشرعي، مما أثّر على الإقبال كمًّا ونوعًا، والأخير أشد خطورة، والنقاش في نوايا المعترضين، وذمّ جهود المناوئين للتعليم الشرعي لن يقدم حلاً للمشكلة بل سيكرِّسها، ومع مرور الوقت تزداد أعداد من يؤمنون بذلك من جمهور الناس الذين هم المستهدف الحقيقي للتعليم الشرعي، وتفسر اعتراضات أهل العلم بأنها دفاع عن الذات، وحفاظ على المكانة، وهذا مما يسهل تصديقه.

ولا بد أن نستوعب التغير التاريخي، وألا نقرأ الحاضر بلغة الماضي؛ فقد زادت اليوم متطلبات الحياة، وتعقدت فرص العمل، وارتبطت هذه الفرص

ارتباطًا وثيقًا بنوع التعليم ومستواه، فيصعب أن نجد في ألقاب حملة العلم: القفال، والحائك، والساعاتي، وغيرها مما يرمز إلى الحِرَف.

وليس من المناسب إحالة الأمر إلى السلطات الرسمية، ورمي المسؤولية عليها؛ فهذا لن يسهم في حل المشكلة، والأثر السلبي سينال التعليم الشرعي أيًا كان تقويمنا لمصدر الخلل، وحكمنا على دوافع الآخرين.

وبدلاً من ذلك كله علينا أن ننتقل إلى التفكير الجاد في حلول عملية لهذه المشكلة.

٢- الاعتراف بالشهادات:

ومن مشكلات هذه المدارس والمعاهد عدم الاعتراف بشهادات خريجيها في عدد من الدول؛ مما يقلل من فرص مواصلتهم للدراسات العليا، أو تولّي وظائف في القطاع الخاص أو العام.

وتكثر هذه المشكلات في الدول الإسلامية غير العربية؛ فيعاني عدد من خريجي التعليم الشرعي المحلي، وخريجي الكليات الشرعية في الدول الإسلامية من عدم الاعتراف بشهاداتهم، ويعبّر أحد المعلمين الأفارقة عن هذه المعاناة قائلاً: «كل صباح تموج الشوارع بتلاميذ المدارس القرآنية يذهبون ويعودون، ونتساءل ما مصير هؤلاء الشباب الذين يقفون على أعتاب المستقبل؟ وماذا يكون وضعهم الاجتماعي بعد بضع سنوات» (بامبا، ص٨٢).

٣- انصراف المتميزين:

ومن المشكلات أيضًا: انصراف كثير من المتميزين والنابهين والجادين عن هذا النوع؛ نظرًا لأن الفرص المرتبطة بسوق العمل أكثر في التخصصات التطبيقية، وتلك التخصصات متاحة للمتميزين باعتبار تحصيلهم وقدراتهم.

وهي شكوى تعاني منها كثير من الدول الإسلامية، يقول طارق حجي: «لسنوات طويلة كنت أسأل العشرات بل المئات من صغار الموظفين والعاملين: هل يذهب أولادكم للتعليم الأزهري؟ وكان الجواب عادة ما يأتي بالاستنكار والاستنكاف والرفض، وهو ما أعطاني شعورًا قويًّا - وقد أكون مخطئًا- بأن التعليم الديني لدينا هو ملجأ من لم يكن أمامه من حيث القدرات الاجتماعية أو الذهنية إلا هذا الملجأ الأخير».

كما تشتكي كثير من الدول الإسلامية غير العربية من انصراف المتميزين للتعليم النظامي والجامعات المحلية أو الغربية، وأن كثيرًا ممن يتجهون للتعليم الشرعي في بلادهم، أو في الدول العربية ليسوا هم الأكثر تميزًا.

وعلى الرغم من وجود حالات من التميز لدى بعض المتقدمين للتعليم الشرعي، إلا أن ذلك استثناء يؤكد القاعدة ولا ينفيها؛ فلا تزال الفئة الأكبر من طلاب هذه المؤسسات من أصحاب القدرات المتدنية، وقد بدأ هذا الأمر في تركيا، وممن اشتكى منه «كارلغا والشاهين» في دراستهما عن التعليم الإسلامي في تركيا، وامتد إلى أنحاء العالم الإسلامي.

ولئن مرّت مرحلة من الإقبال على الكليات والمعاهد الشرعية مع بزوغ الصحوة الإسلامية، إلا أنها لم تدم طويلاً، فعاد الأمر قريبًا مما كان عليه فيما مضى.

وحين يتجه أصحاب القدرات الضعيفة للتعليم الشرعي فإن نيتهم الصالحة، ورغبتهم في تحصيل العلم الشرعي ليست وحدها كافية لأن تجعلهم قادرين على القيام بالأدوار المنوطة بهم بصورة فاعلة، فضلاً عن تقديم معرفة جديدة وإيجاد حلول لمشكلات المجتمع.. إلخ.

كما أن غلبة أصحاب القدرات المتدنية في مؤسسات التعليم الشرعي يوجد بيئة ضعيفة غير محفّزة على تعلّم فاعل، ويُفقَد التنافس الإيجابي المحفز للمتميزين على ندرتهم؛ فتضعف فاعليتهم.

ويبقى هذان المجالان (التعليم النظامي، والتعليم في المساجد) قاصرين عن الوفاء باحتياج التعليم الشرعي والطلب عليه؛ فاتساع دائرة المستهدفين بالتعليم الشرعي، وتنوع الفئات المحتاجة إليه، واختلاف ثقافتهم وبيئتهم يُضعف من قدرة المؤسسات القائمة على الوفاء بهذه الاحتياجات.

ومن أبرز الفئات التي تمثل احتياجًا له أهميته في مجال التعليم الشرعي ما يلي:

- أعداد ليست قليلة من خريجي التخصصات غير الشرعية، ذكورًا وإناثًا، ممن لديهم رغبة ملحة في تحصيل التعليم الشرعي.

- فئات ممن تتطلب طبيعة أعمالهم تحصيل قدر من العلم الشرعي في القطاعات الاقتصادية والتجارية والاجتماعية.

- جموع من الشباب والفتيات المتجهين نحو التدين، ولديهم رغبة عالية في التحصيل الشرعي.

هل يمكن أن يبقى الخيار الوحيد لهؤلاء هو مطالبتهم بالاتجاه للدراسة النظامية في المعاهد والكليات الشرعية، رغم ما يصاحبها من قصور ومشكلات؟

أم حضور دروس المساجد، التي قد لا تتلاءم مع ظروف كثير منهم؟

إن هذا يتطلب التفكير الجاد في تطوير بدائل مناسبة تقلل من أثر الاعتماد على هذين المجالين وحدهما، وتغطّي مساحة أوسع لم يتم استيعابها؛ وإيجاد البدائل الفاعلة يتطلب جهدًا جماعيًّا، وعملاً تعاونيًّا، وحوارات مطولة بين خبراء تربويين وطلبة علم شرعي، واستفادة من تجارب الآخرين.

والوصول لمثل هذه البدائل يتطلب قدرًا عاليًا من المرونة والانفتاح في التفكير؛ فالحلول النمطية الجاهزة، والآراء الفردية للأفراد - مهما علا شأنهم وقدرهم- لن تنهض بتكوين بدائل حقيقية وفاعلة.

تيسير العلم الشرعي

دائرة المستهدفين في التعليم الشرعي تتسع لتستوعب عامة المسلمين وجمهورهم، وليست قاصرة على طلاب العلم الشرعي وحدهم؛ فكل مسلم يحتاج إلى أن يتعلم المسائل الضرورية في أمور دينه، في الاعتقاد، والعبادات، والمعاملات، والسلوك والأدب.. وغير ذلك من مسائل الدين.

وهؤلاء جمهور عريض، فيهم العامي ضعيف التعليم، وفيهم المتعلم والمثقف، لكنه ضعيف التحصيل الشرعي، فلا يستوعب الألفاظ والمصطلحات الشرعية، ولا تصنيف العلوم الشرعية وتبويبها.

ومع توقف حركة إنتاج الجديد في تصنيف العلوم الشرعية والتمحور حول المتون والمختصرات والحواشي اتجهت كثير من التصنيفات إلى التعقيد والإلغاز والصعوبة، و لم يقف تأثير ذلك على بيئة التعلم الشرعي التي تحتضن طلاب العلم والمختصين، إنما ترك أثره على لغة بعض طلبة العلم في فتاواهم وحديثهم مع العامة، والبرامج الموجّهة لهم في المساجد، وقد لا يسلم منه بعض ما يقدّم في وسائل الإعلام.

وربما ارتبطت الصعوبة والتعقيد بالجودة لدى بعض طلبة العلم، وأصبح من معايير الثناء على العالِم أو المصنِّف والشعور بقيمته العلمية العالية: أن

فهم إنتاجه العلمي يتطلب جهدًا عاليًا، وأن ذلك لا يتيسر إلا لفئة محـــدودة من طلاب العلم.

وأساس العلم ومصدره كتاب الله عز وجل، وقد أخبر تبارك وتعـــالى عن تيسيره، فقال سبحانه: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ (القمر:١٧).

وقال تبارك وتعـــالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ (الدخان:٥٨).

ودلالة نصوص تيسير القرآن الكريم لا تنتهي عند مجرد وصف كتـــاب الله سبحانه وتعالى بذلك، بل تتجاوزه إلى تأكيد أن الأصل في العلـــم هـــو التيسير، وبركة العلم إنما تُنال بذلك، ولو كان التيسير قصورًا أو مذمة لكان كتاب الله عز وجل أجدر ما يتتره عنه.

وكان المعلم الأول ﷺ من أكثر الناس تيسيرًا في تعليمه، فقد قال عـــن نفسه: «**إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا وَلا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَـــسِّرًا**» (أخرجه مسلم، ١٤٧٨).

ووصفت عائشة، رضي الله عنها، حديثه ﷺ بقولها: «كَـــانَ كَـــلامُ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ كَلامًا فَصْلاً، يَفْهَمُهُ كُلُّ مَنْ سَمِعَهُ» (أخرجـــه أبـــو داود، ٤٨٣٩).

وعن عروة بن الزبـــير، عن عائشـــة، رضي الله عنها، أنـــها قالـــت: «أَلا يُعْجِبُكَ أَبُو فُلانٍ، جَاءَ فَجَلَسَ إِلَى جَـــانِبِ حُـــجْرَتِي، يُحَدِّثُ عَـــنْ

رَسُول اللَّه ﷺ يُسْمِعُنِي ذَلِكَ، وَكُنْتُ أُسَبِّحُ فَقَامَ قَبْلَ أَنْ أَقْضِيَ سُبْحَتِي! وَلَوْ أَدْرَكْتُهُ لَرَدَدْتُ عَلَيْهِ؛ إِنَّ رَسُولَ اللَّه ﷺ لَمْ يَكُنْ يَسْرُدُ الْحَدِيثَ كَسَرْدِكُمْ » (أخرجه البخاري، ٣٥٦٨؛ ومسلم، ٢٤٩٣).

وقد انتقد طائفة من أهل العلم مسلك التعسير في التعليم الشرعي، قال ابن القيم، رحمه الله: «إن العلم النافع هو الذي جاء به الرسول دون مقدرات الأذهان ومسائل الخرص والألغاز، وذلك بحمد الله تعالى أيسر شيء على النفوس تحصيله وحفظه وفهمه، فإنه كتاب الله الذي يسّره للذكر كما قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ (القمر:١٧)، قال البخاري في صحيحه: قال مطر الوراق: هل من طالب علم فيُعَان عليه؟ و لم يقل: فتضيع عليه مصالحه، وتتعطل معايشه عليه، وسُنّة رسوله وهي -بحمد الله تعالى- مضبوطة محفوظة، وأصول الأحكام التي تدور عليها نحو خمسمائة حديث، وفرشها وتفاصيلها نحو أربعة آلاف حديث، وإنما الذي هو في غاية الصعوبة والمشقة مقدرات الأذهان وأغلوطات المسائل والفروع والأصول التي ما أنزل الله بها من سلطان، التي كل ما لها في نمو وزيادة وتوليد، والدين كل ما له في غربة ونقصان، والله المستعان» (إعلام الموقعين، ٢/١٨٢-١٨٣).

ويصف خالد الصمدي نمط التعليم الذي تلقاه في شبابه بقوله: «ولا زلت أذكر أننا كنا ندرس رسالة ابن أبي زيد القيرواني كمادة علمية في التعليم الثانوي دون أن يبذل المدرس أدنى جهد في تحويل مادة

الكتاب إلى مادة تعليمية تناسب عقولنا وتجيب عن أسئلتنا» (أزمة التعليم الديني، ص٤٩).

ويبين محمد البشير الإبراهيمي منهج جمعية العلماء في التعليم فيقول: «أما الدروس الأخرى فإن الجمعية تختار لها من الكتب ما هو أقرب إلى الإفادة، وأعون على تحصيل المَلَكة العلمية، وتجتنب الكتب الجامدة المعقّدة التي لا تفتق ذهنًا ولا تبعث في نفس الدارس نشاطًا، وتختار للمطالعة في مختلف العلوم الكتب الحية السهلة، وليس هذا محل تفصيل القول في الكتب وما لها من أثر في نفس الدارس والمطالع، وما لها من دخل في نتائج التعليم، وإن ميدان القول فيها وفي صالحها وفاسدها لفسيح، وإن في رجال الجمعية البارزين لمن هو من أهل الاختصاص في هذا الباب». (آثار محمد البشير الإبراهيمي، ١/١٩٣).

إن التعليم الشرعي اليوم بحاجة إلى جهود عالية في تيسيره وتقريبه للناس، ومن صور ذلك التيسير:

- تحفيز طلاب العلم عليه، وبيان تنوع طرق تحصيله، والحذر من المبالغة عند الحديث عن جدية طالب العلم وصبره وتضحيته؛ فبعض الشيوخ يعتني بالغرائب في هذا الباب ليحفّز المتعلمين، لكنها قد تقود إلى الإحباط واليأس.
- إعداد مؤلّفات معاصرة تجمع بين العمق والرصانة، وتقريب العلم الشرعي لصغار الطلبة، ولغير المتخصصين بلغةٍ يفهمونها وترتبط بواقعهم.
- تيسير لغة التدريس وأسلوبه، بما يناسب المتعلمين.

التعلم الذاتي

يمتاز التعليم الشرعي عن غيره بارتباطه الوثيق بالسلوك وبناء الشخصية، ومن هنا ارتبط قديمًا وحديثًا بالتلقي عن المشايخ وأهل العلم ومجالستهم.

عدّ الشاطبي من أمارات العالم: «أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم، لأخذه عنهم وملازمته لهم، فهو الجدير بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك، وهكذا كان شأن السلف الصالح، فأول ذلك ملازمة الصحابة، رضي الله عنهم، لرسول الله ﷺ، وأخذهم بأقواله وأفعاله..، وصار مثل ذلك أصلاً لمن بعدهم، فالتزم التابعون في الصحابة سيرتهم مع النبي ﷺ حتى فَقُهوا، ونالوا ذروة الكمال في الأمور الشرعية، وحسبك من صحة هذه القاعدة أنك لا تجد عالمًا اشتهر في الناس الأخذ عنه إلا وله قدوة اشتهر في قرنه بمثل ذلك، وقلما وجدت فرقة زائغة ولا أحدٌ مخالفٌ للسنة إلا وهو مفارقٌ لهذا الوصف، وبهذا الوجه وقع التشنيع على ابن حزم الظاهري، وأنه لم يلازم الأخذ عن الشيوخ ولا تأدب بآدابهم، وبضد ذلك كان العلماء الراسخون كالأئمة الأربعة وأشباههم».(الموافقات، ١/٦٦ - ٦٧).

والتلقي عن المشايخ ليس قاصرًا على مجرد المعرفة؛ بل يرتبط به تربية وسمت وبناء للشخصية.

ولئن كان التلقي عن أهل العلم هو الأصل فثمة حالات استثنائية تقتضي التعليم الفردي، ومنها:

- مَن لا يتاح العلماء في بلادهم، وهذا كثير؛ فعدد من المسلمين لا يستطيعون الوصول إلى أهل العلم في بلادهم؛ إما لعدم وجودهم، أو أنهم لا يستطيعون ممارسة التعليم بحرية.

- النساء في البيوت، فرغم ما يُقدّم من بدائل للمرأة تتمثل في الأماكن الخاصة بها في دروس الرجال وحِلقهم، أو الحلق الخاصة بالمرأة؛ فكثير من النساء لا يمكنهن الخروج من المنزل والحضور إلى حِلَق العلم.

- من لا تُمكّنهم مشاغلهم وطبيعة أعمالهم من الحضور إلى حِلَق العلم والارتباط بها.

ويمثل التعلم الذاتي أحد البدائل المهمة لأمثال هؤلاء.

والسؤال المهم: هل ثمة برامج للتعلم الذاتي في المجالات الشرعية؟

حين تتجول في المكتبات فستجد على سبيل المثال عددًا من أدوات تعلم اللغات الأجنبية تلائم كثيرًا من فئات المتعلمين، فأين أدوات التعلم الشرعي؟

إن التعلم الذاتي لا يتحقق من خلال كتاب يقرأه المتعلم لوحده؛ فالتعلم الذاتي له طبيعته وخصائصه التربوية، ولا بد أن يُبنَى بناءً خاصًا.

وفي الميدان التربوي العديد من أساليب التعلم الذاتي وأدواته، ومنها على سبيل المثال: التعليم المبرمج، الحقائب التعليمية، الموديولات التعليمية، التعلم الإتقاني، التعلم باستخدام الحاسب الآلي.. إلخ.

وإنتاج هذه المشروعات يتطلب وقتًا وكلفة عالية، لكن أهميتها والنتائج المتوقعة منها تُبّرر ما يُبذل فيها من جهد.

ويمكن أن يتم تنفيذ كثير من هذه المشروعات؛ من خلال الرسائل والبحوث العلمية الأكاديمية، ويوجد عدد غير قليل من الرسائل العلمية سعى فيها أصحابها إلى تصميم وحدات وبرامج للتعلم الذاتي في مجال العلوم الشرعية، لكنها بحاجة إلى تطوير وتحسين لتلائم النشر العام.

كما يمكن أن تكون بعض هذه المشروعات طويلة المدى؛ مما يتيح لها فرصة للاستكمال والنضج.

ولا يُفترض في المختصين بالتعليم الشرعي أن يستوعبوا هذه المصطلحات وتفاصيلها، ولا أن يتقنوا بناء برامج التعلم الذاتي وفق الخصائص التربوية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال أداتين:

الأولى: وجود فئة من المختصين بالتربية ممن تلقوا إعدادًا جيدًا في مجال العلم الشرعي.

الثانية: العمل المشترك مع المختصين في تصميم البرامج التربوية.

كما أن كثيرًا منها يصعب تنفيذه من خلال برامج فردية؛ فهو يتطلب عملاً مؤسسيًّا وجماعيًّا، وهو يمثل فرصة للموسرين والباذلين في رعاية هذه المشروعات والوقف عليها؛ فهي من الصدقة الجارية، والعلم الذي يُنتفع به.

ومع التقدم التقني المتسارع تتيح برامج الحاسوب وأجهزة الاتصال فرصًا كبيرة لإنشاء تطبيقات تعليمية؛ فمن خلالها يمكن دمج الصور الثابتة والمتحركة، وتضمين لقطات ودروس عملية لنخبة من العلماء وطلبة العلم الشرعي، كما تمكّن المستخدم من التفاعل الإيجابي مع البرنامج، فيجيب عن عدد من الأسئلة، وينفّذ نشاطات تعليمية، ويتلقى تغذية راجعة من البرنامج.

ولا بد في ذلك من التفريق بين الموسوعات التي تقتصر على كتب مصوّرة، أو محوسبة رقميًّا، وبين البرامج التعليمية التفاعلية.

توظيف البحث العلمي[1]

البحث العلمي مدخل مهم لمعرفة الواقع، وتشخيصه، وفهمه بصورة صحيحة، وذلك لإصدار الأحكام الموضوعية عليه، ثم تطوير المعرفة وإنتاجها.

وينقل البحث العلمي القارئ من دائرة الآراء الشخصية، والأفكار العامة المرسلة إلى المنحى العلمي الموضوعي؛ حيث يرسخ الاعتماد على الآراء الشخصية كثيرًا من الاقتناعات والأفكار على أنها مسلمات، مما يصعب إثارة التساؤلات حولها.

وقد أسهم انتشار الجامعات والتوسع في الدراسات العليا في تطور البحث العلمي، ودخوله في كثير من ميادين الحياة العلمية والفكرية.

ويمثل توظيف البحث العلمي في تطوير التعليم الشرعي مطلبًا ضروريًا ملحًا، ويتطلب نجاحه في تحقيق أهدافه مراعاة أمور عدة، من أهمها ما يلي:

---

(١) يتناول هذا المبحث: البحث العلمي المتعلق بتطوير التعليم الشرعي، الذي غالباً ما يجرى في التخصصات التربوية، وهو لا يتناول البحث العلمي المتعلق بمحتوى العلم الشرعي، الذي يتم في الكليات الشرعية.

أولاً: الجدية والجَلَد العلمي:

يرتبط الإنتاج العلمي المتميز بالجدية والإصرار والعزيمة، ومن تأمل النتاج العلمي التراثي وجد أن الأعمال الراسخة الرصينة تطلبت قدرًا من الجهد والوقت، ومن ذلك على سبيل المثال صنيع الإمام البخاري في صحيحه فقد قال عن نفسه: أخرجت هذا الكتاب من زهاء ستمائة ألف حديث، وقال الفربري: قال لي محمد بن إسماعيل: ما وضعت في كتابي (الصحيح) حديثًا إلا اغتسلت قبل ذلك، وصليت ركعتين (انظر ترجمة البخاري في سير أعلام النبلاء).

وقال أبو جعفر محمود بن عمرو العقيلي: «لما ألف البخاري كتاب الصحيح عرضه على أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين، وعلي بن المديني، وغيرهم، فاستحسنوه وشهدوا له بالصحة إلاّ في أربعة أحاديث، قال العقيلي: والقول فيها قول البخاري، وهي صحيحة» (فتح الباري، ١/٧).

ومن المسلمات أن النتاج العلمي والمادي يتأثر بطبيعة البيئة التي ينشأ فيها، بل إنها قد تتحول إلى جزء غير منفصل عنه.

وتعين المراجعة الفاحصة لواقع البحث العلمي المتصل بالتعليم الشرعي وبيئته على فهم كثير من ظروف إجرائه ونتاجه، كما أنها تقدم نظرة أكثر موضوعية له.

وإجمالاً يمكن القول: إن بيئة البحث العلمي الحالية المتصلة بالتعليم الشرعي لا تحفز -في الأغلب- على الجَلَد العلمي، وبذل الجهد اللائق بتعليم

العلوم الشرعية؛ ذلك أن معظم النتاج العلمي في هـــذا المجـــال يتركـــز في مسارين:

المسار الأول: إنتاج طلبة الدراسات العليا المتمثل في رسائل الماجستير والدكتوراه، وطلبة الدراسات العليا لا يزالون في مرحلة التدريب على منهج البحث ومهاراته، وبخاصة في الدراسات التربوية، التي يبدأ التخصص في كثيرٍ منها في مرحلة الماجستير.

وعادة ما يواجه طالب الدراسات العليا عاملين لهما أثر بالغ في مـــدى التزامه بالجدية والجلد العلمي، وهما:

١- ارتباط الموافقة على موضوع بحث الطالب وخطته بعـــدة لجـــان ومجالس علمية في الجامعة ، مما يُعرّض موضوع البحث وخطته لكثير مـــن الآراء المتباينة، التي تؤثر في صياغتها، وفي الصورة النهائية التي يستقر عليها، مما يؤدي بالطالب أحياناً إلى ممارسة ما لا يتفق مع اقتناعاته رغبة في تمريـــر مشروعه، ناهيك عن أثر ذلك في إطالة المدة مما يجعله أمام هاجس الإنجاز.

٢- ارتباط الدرجة العلمية، التي يكتب البحث من أجلها بعدد مـــن المطالب المادية الشخصية مثل: الوجاهـــة والترقيـــة والتعـــيين في الـــسلم الجامعي... إلخ. و قد يؤثر هذا في اختيار بعض الباحثين لموضوعات بحـــثهم وتصميمهم منهج البحث المناسب لها، مما يقودهم للبحث عن أقصر الطرق وأيسرها لإنجازه، ويعوقهم عن مزيد من الإطـــلاع، والقـــراءة العميقـــة، والتأمل، وإثارة التساؤلات.

المسار الثاني: ارتباط إنتاج وبحوث معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالترقية العلمية، التي تتطلب إنجاز الأستاذ عددًا من البحوث تؤهله للترقية؛ لذلك يعيش تحت ضغط الزمن وإلحاحه؛ فعلى سبيل المثال حين يشارك بورقة علمية في أحد المؤتمرات فإنه مطالب بإنجازها في وقت محدد قد لا يسمح له بكثير من التعمق والجلد في البحث، ويحدث مثل ذلك حين يعتزم نشر بحث علمي في دورية علمية أو أحد أوعية نشر البحث العلمي.

وبذلك يمكن القول: إن ظروف البحث العلمي في بيئة مؤسسات التعليم العالي في صورها الحالية قد لا تساعد في كثير من الأحيان على تحقيق القدر اللازم من الجلد العلمي والتأمل، مما يترك أثره في جودة بعض الناتج البحثي، لذلك فإن القائمين على البحث العلمي في الجامعات بحاجة ماسة إلى تقويم واقع البحث العلمي، وتهيئة بيئة وظروف ملائمة تليق بالعلوم الشرعية ومكانتها.

ثانيًا: العمق العلمي:

تغري البحوث الإجرائية كثيرًا من الباحثين وذلك لتحديدها ووضوحها، وسهولة تنفيذها، وقصر مدة إنجازها، مما يقلل من البحوث العميقة الرصينة، وتسهم كل هذه العوامل في تكريس النمطية في البحث والتكرار والمجاراة، فليس غريبًا أن نجد العنوان ذاته يتكرر في كثير من مجالات طرق التدريس: الرياضيات، العلوم، اللغة العربية، العلوم الشرعية،

ويقود هذا التكرار إلى تكرار إجراءات البحث وأدواته وسائر عملياته، بل تكرار كثير من المراجع والدراسات السابقة، مما يحول دون الوصول إلى منتج ذي قيمة علمية عالية يمكن توظيفها في تطوير حقيقي لتدريس العلوم الشرعية.

فعلى سبيل المثال، حين يجري باحث دراسة حول تطبيق استراتيجية معينة في تدريس أحد فروع العلوم الشرعية قد لا يسأل نفسه عن مدى ملاءمة هذه الاستراتيجية لهذا العلم، ومدى الحاجة لتوظيفها؛ فيكتفي بتنظيم بحثي يحاكي فيه من سبقه في تخصصات أخرى ثم يخرج بنتيجة مفادها: ملاءمة هذه الاستراتيجية لهذا الفرع أو ذاك.

وفي كثير من هذه البحوث لا يتعمق الباحث في مراجعة أدبيات البحث والدراسات السابقة مراجعة فاحصة مقارنًا ذلك بموضوع بحثه وماذا سيقدمه من إضافة فضلاً عن القراءة الفاحصة في التراث الشرعي والإطار النظري أو المفهومي للبحث.

ولا يزال عدد غير قليل من البحوث يقوم على استطلاع الآراء ووجهات النظر عبر الاستبانات ونحوها، ولئن كانت هذه الأدوات ملائمة لبعض الحالات إلا أنها كثيرًا ما تستخدم في مجالات تتطلب بدائل أقوى وأكثر موضوعية، وإنما يلجأ إليها الباحثون لسهولتها.

ثالثًا: مراعاة خصوصية العلوم الشرعية:

تشترك العلوم الشرعية مع بعضها ومع غيرها من العلوم وتتقاطع معها في جوانب عدة، إلا أنها تتميز بقدر من الخصوصية له أثـره في مناهجها وتعليمها، ومن أبرز جوانب الخصوصية في العلوم الشرعية ما يلي:

الخاصية الأولى: أنها علوم نقلية، مصدرها الوحي المتمثل في نـصوص القرآن والسنة؛ فالنص الشرعي برهان في حد ذاته لا يحتاج إلى برهنة علمية، ودور العقل البشري إنما هو في إثبات صحة نص الحديث، ودلالة كل مـن النص القرآني والنبوي، وذلك له أدواته العلمية المنهجية، وهـذا يتطلـب التسليم للنص الشرعي، سواء أكان في مجال الإخبار أم التشريع.

وهذه الخاصية والسمة لها أثرها فيدور الطالـب في عمليـة الـتعلم، وحدود إعمال العقل البشري، كما أنها تؤثر أيـضاً في تـصميم المنـاهج والموقف التعليمي وعمليات التدريس.

الخاصية الثانية: التعبد بتعلم العلوم الشرعية وتعليمها؛ فهي مقـصودة لذاتها، أما غيرها من العلوم فهي مقصودة لغيرها، ونصوص القرآن والـسنة الواردة في فضل العـلم ومنـزلة أهـله إنـما هي في العـلوم الـشرعية كما قال سبحانه: ﴿وَعْدَ ٱللَّهِ لَا يُخْلِفُ ٱللَّهُ وَعْدَهُۥ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ۝ يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ﴾ (الروم:٦ – ٧)، وقرن ﷺ بين العلم والعبادة، والعالم والعابد، وعدّ العلماء ورثة الأنبياء، وهذا إنما هو في حق العلم المورث عن الأنبياء، ولا يعني ذلك

التقليل من أهمية العلوم المادية؛ فصاحبها يؤجر حين يوظفها في مصالح المسلمين بنية صالحة شأنها في ذلك شأن سائر ما يقدم للمسلمين من بذل وإحسان؛ فالأجر هنا مصدره بذل النفع للمسلمين كغيره من أعمال الإحسان لا طلب العلم ذاته.

الخاصية الثالثة: ارتباط العلم بالسلوك والجانب الوجداني؛ فالعلم الشرعي إنما يراد للهداية والعمل وإصلاح النفس كما قال تعالى: ﴿قُلْ ءَامِنُوا۟ بِهِۦٓ أَوْ لَا تُؤْمِنُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ مِن قَبْلِهِۦٓ إِذَا يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا ﴿١٠٧﴾ وَيَقُولُونَ سُبْحَـٰنَ رَبِّنَآ إِن كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا ﴿١٠٨﴾ وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا ۩﴾ (الإسراء: ١٠٧-١٠٩)، وكما قال سبحانه: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَـٰٓؤُا۟﴾ (فاطر:٢٨).

وعدّ النبي ﷺ العلم الذي لا ينفع شرًّا يستعاذ بالله منه فقال: «**اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ قَلْبٍ لا يَخْشَعُ، وَمِنْ دُعَاءٍ لا يُسْمَعُ، وَمِنْ نَفْسٍ لا تَشْبَعُ، وَمِنْ عِلْمٍ لا يَنْفَعُ، أَعُوذُ بِكَ مِنْ هَؤُلاءِ الأَرْبَعِ**» (أخرجه الترمذي، ٣٤٨٢؛ والنسائي، ٥٤٤٢).

ولئن وجد للعلوم الأخرى أثر فيما يسمى بالاتجاه فهو مختلف عن العلم الشرعي، فضلاً عن اختصاص العلم الشرعي بالتزكية، وإصلاح النفس، والهداية، بل هو طريق بيان سبيل الجنة والنار.

إن الحديث عن هذه الخصائص والتميز للعلم الشرعي لا يعني رفض الإفادة من نتاج الأمم الأخرى، ولا يعني الإصرار على تميز تدريس العلم

الشرعي عن غيره بكافة التفاصيل، وإهدار التجارب البشرية والنتاج العلمي، لكن هذه الخصائص وغيرها فوارق جوهرية من المهم استحضارها في مناهج البحث المتصلة بتطوير التعليم الشرعي، ولا يسوغ أن نستورد القوالب الغربية والشرقية كما هي ونلبسها على العلوم الشرعية.

وهذا يفرض على المشتغلين بتطوير التعليم الشرعي بذل جهد في تمحيص التجارب الأخرى وتقويم مدى ملاءمتها لتدريس العلوم الشرعية وتطوير تلك التجارب بما يجعلها أكثر ملاءمة لخصوصيات العلوم الشرعية.

وينتقد صادقي هذا المنحى البحثي فيما يتصل بتدريس العلوم الشرعية فيقول: «لقد عرفت المنظومة التربوية العربية اختيارات بيداغواجية مأخوذة بحذافيرها عن الأنماط التربوية المتداولة في الدول الأوروبية (سواء المدارس الفرانكفونية أو الأنغلوسكسونية) مثل مدخل التدريس بالأهداف، ومدخل التدريس بالكفايات، ومدخل الإدماج، وقد عرفت هذه الاختيارات -والحقيقة أنها اختيارات عند واضعيها فحسب- طريقها إلى الجامعات العربية بما في ذلك شعب الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة، ولنا أن نتساءل: هل تنتهض هذه الأنماط البيداغواجية بمقاصد الدراسة الشرعية عمومًا والفقهية بصفة خاصة؟ هل تراعي خصوصيات المواد الشرعية ومنطقها الداخلي؟ إن الذي يؤكد شرعية مثل هذه الأسئلة، أن تلك الاختيارات نشأت في أوساط غير مسلمة ولا معنى لديها لعلوم شرعية، ولا لمركزية النص الموحى به، فهذه الاعتبارات لم تحضر في أذهان التربويين والمنظرين،

حين قعّدوا مفردات الأنماط التربوية، و لم يُعيروها أدنى اهتمـــام» (منـــهاج تدريس الفقه، ص ١٧).

ويتجاوز الأمر عند بعض الباحثين تطبيق التجـــارب الغربية كما هي - دون مراعاة خصوصيات التعليم الشرعي - إلى استخدام تلك التجـــارب في تقويم التعليم الشرعي التراثي.

وينتقد صادقي هذا المنحى ويسميه بالإســـقاط؛ فيقـــول: «خامـــساً: الإسقاط، وهو تتريل القضايا المعاصرة بما في ذلك الاصطلاحات والمفـــاهيم والقيم على الأحداث السالفة، ومحاكمة الماضي استناداً إلى الحاضـــر، مـــع إغفال مقتضيات الأحوال واختلاف الظروف والمعايير بين السابق واللاحق.

قد يحدث الإسقاط في وصف أحداث التاريخ كمـــا قـــد يحـــدث في دراستها وتقويمها؛ فمن الأول، مثلاً أن يسمى القضايا الماضـــية بتـــسميات معاصرة ويسقط عليها أوصافًا أو أحكامًا لم تكن في ذلك الزمان، فيتـــدرج من تعدية الاسم إلى تعدية الوصف والحكم، كأن يُسمي مجالس العلم بقرطبة قديماً (جامعة قرطبة) ويحاول أن يُترل عليها نعوتًا وأحكامًا لم تتبلـــور إلا في الجامعة المعاصرة. ومن الثاني، أن يُنكر على الأولين عدم استخدامهم بعـــض الوسائل المعاصرة في التدريس، أو عدم تحديدهم سنوات التمدرس ومـــواد الدراسة، فيقع بذلك في غلط جسيم وخلط سقيم، أقل ما فيه إغفال حقيقة التراكم المعرفي والذهول عن حقيقة النسبية في المعايير والأحكـــام، فلـــيس بالضـــرورة أن ما تواضعنـــا عليه في هذا الزمان ورأيناه صالحًا لنـــا كـــان

سيصلح للسابقين، فلكل زمان رجاله وأحكامه وقيمه (تلك أمة قد خلت لها ما كسبت)» (منهاج تدريس الفقه، ص ٣٤-٣٥).

ثم يقول: «وأما المعيار الثالث الذي أستبعده لأنه ينتج تقويمًا موهومًا، ويفضي إلى الإسقاط التاريخي، فهو الحكم على التراث من خلال مفاهيم التربية المعاصرة، بحيث نجعل مستحدثات علوم التربية والأساليب المعاصرة موازين توزن بها المناهج والطرائق التراثية. فلا شك في أن في المعيار الثالث إهدار لقيمة التراث حين نُقحمُه في محاكمة يكون فيها الحاضر خصمًا وحكمًا؛ يكون خصمًا باعتبار أنا جعلنا التجربة التربوية التراثية في مقابل المفاهيم التربوية المعاصرة، وجعلناهما في صعيد واحد، متناسين اختلاف المعطيات الحضارية والثقافية والسياق العام لكل تجربة؛ ويكون حكماً باعتبار أننا جعلنا علوم التربية المعاصرة ميزانًا تُوزن به قيمة التراث التربوي الفقهي، ونظرنا إلى الماضي من زاوية نظر معاصرة، والأمر أوضح من أن نبين اختلال هذا الميزان، وفساد مثل هذا التقويم، وعدم إفادته للمطلوب» (منهاج تدريس الفقه، ص٤٤).

رابعًا: الاعتناء بتطوير التدريس العالي:

يتركز كثير من النتاج التربوي المتصل بتدريس العلوم الشرعية ومناهجها في التعليم العام بمراحله، بينما يقل الإنتاج كثيرًا فيما يتصل بالتعليم الجامعي والدراسات العليا.

ويشتكي صادقي من هذا الأمر فيقول: «إذ تندر البحوث البيداغواجية في التعليم الجامعي اكتفاءً بخبرة الأستاذ المعرفية، وتعويلاً

على التعلم الذاتي والتكوين المستقل للطالب، دونما حاجة إلى تخطيط وتقنين للعملية التعليمية – التعلمية؛ ولعمري إن هذا من الأخطاء القاتلة التي جنت على التدريس في الجامعة، وجعلته كثيراً ما يرتد إلى دركات الإسفاف ويخبط خبط عشواء.

نعم ، ثمة فوارق بين تعليم الصغار وتعليم الكبار، ولكن هذا لا يُسوِّغ القول بعدم الحاجة إلى منهج تربوي في التعليم الجامعي، وإن الحاجة إليه متعلقة بالتعليم في المراحل المتقدمة على الجامعة؛ إذ ليس هنالك عمل ناجح من دون خطة مسبقة واضحة المراحل والخطوات، والاختلاف بين المنهجين إنما يكون في الخصائص والقضايا التفصيلية لا في ذات المنهج».

ورغم أهمية تطوير مناهج التعليم العام إلا أن التعليم العالي لا يقل أهمية وحاجة عنه، وكثير من دارسي العلوم الشرعية إنما يبدأ مسيرته العلمية من الجامعة، كما أن هدف التعليم الشرعي في مراحل التعليم إنما يركز في الأغلب على تعريف الطالب بأسس العلوم الشرعية التي يحتاجها في حياته؛ خلافًا للتعليم الجامعي الذي يعنى بالتأسيس العلمي والمعرفي بشكل رئيس، وهذا سيؤثر بشكل واضح على أهداف المنهج ومحتواه ونشاطات التعلم، مما يحد بشكل كبير من تعميم نتائج البحوث المتصلة بالتعليم العام على التعليم الجامعي.

الاعتناء بالتزكية والسلوك

شاع في العصور المتأخرة الفصل بين العلم وتزكية النفس، فصار العلم يعني المسائل، وأقوال الرجال، واختلافهم، أما أمور التربية وإصلاح النفس وتزكيتها فهو شأن آخر، وهو سبيل الوعاظ والمذكّرين؛ كما شاع في بعض البيئات العلمية التهوين من شأن الأخلاق والسلوك، والنظر إليها على أنها أمرٌ تكميلي وتحسيني.

ونشأ عن ذلك أن نرى من يطلب العلم وفيه جفاء وقصور في سلوكه وهديه لا يليق بأمثاله، ونرى من يعتني بتزكية النفس بعيدًا عن طلب العلم فيقع في ابتداع أو هوى.

وذلك كان نتيجة الفصل بين الأمرين، فالتوجيه والتزكية شأن الوعاظ ونحوهم، أما طلبة العلم فشأنهم الانشغال بالمسائل العلمية وأقوال الرجال، وبدأ الاعتناء بالتزكية والسلوك يذبل في مجالس العلم ومدارسه.

وحين نعود إلى كتاب الله عز وجل نجد الارتباط الوثيق بين العلم وتزكية النفس، قال سبحانه: ﴿قُلْ ءَامِنُواْ بِهِۦٓ أَوْ لَا تُؤْمِنُوٓاْۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ مِن قَبْلِهِۦٓ إِذَا يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا ﴿١٠٧﴾ وَيَقُولُونَ سُبْحَٰنَ رَبِّنَآ إِن كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا ﴿١٠٨﴾ وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا۩ ﴿١٠٩﴾﴾ (الإسراء:١٠٧-١٠٩)، فهذه الآية تصف الذين أوتوا العلم من الأمم

السابقة بهذا الوصف؛ فهو هدي عام لأهل العلم من المؤمنين وليس خاصًّا بهذه الأمة وحدها.

وقال عبد الأعلى التيمي: « مَنْ أُوتِيَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لا يُبْكِيه، لَخَليقٌ أَنْ لا يَكُونَ أُوتيَ عِلْمًا يَنْفَعُهُ، لأَنَّ اللَّهَ تَعَالَى نَعَتَ الْعُلَمَاءَ، ثُمَّ قَرَأَ الْقُرْآنَ ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ﴾ (الإسراء:١٠٧) إِلَى قَوْلِهِ: ﴿يَبْكُونَ﴾ (الإسراء:١٠٩)» (أخرجه الدارمي، ٢٩٩).

ووصف الله عز وجل العلماء بأهم أهل خشيته سبحانه فقال سبحانه: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾ (فاطر:٢٨).

ووصفهم سبحانه بالقنوت والعبادة، فقال جل وعلا: ﴿أَمَّنْ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيْلِ سَاجِدًا وَقَآئِمًا يَحْذَرُ ٱلْءَاخِرَةَ وَيَرْجُوا۟ رَحْمَةَ رَبِّهِۦ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ (الزمر:٩).

وكانت مجالس المعلم الأول ﷺ مجالس يُعلّم فيها الإيمان، يصوّر لنا ذلك أحد شبان أصحاب النبي ﷺ، فعَنْ جُنْدُب بْنِ عَبْدِ اللَّه ﷺ قَالَ: كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ ﷺ وَنَحْنُ فِتْيَانٌ حَزَاوِرَةٌ فَتَعَلَّمْنَا الإِيمَانَ قَبْلَ أَنْ نَتَعَلَّمَ الْقُرْآنَ، ثُمَّ تَعَلَّمْنَا الْقُرْآنَ فَازْدَدْنَا بِهِ إِيمَانًا». (أخرجه ابن ماجه، ٦١).

وعَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ ﷺ قَالَ: كُنَّا مَعَ رَسُولِ اللَّه ﷺ فَشَخَصَ بِبَصَرِهِ إِلَى السَّمَاءِ، ثُمَّ قَالَ: «**هَذَا أَوَانُ يُخْتَلَسُ الْعِلْمُ مِنَ النَّاسِ، حَتَّى لا يَقْدِرُوا مِنْهُ عَلَى شَيْءٍ**»؛ فَقَالَ زِيَادُ بْنُ لَبِيد الأَنْصَارِيُّ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَكَيْفَ يُخْتَلَسُ مِنَّا وَقَدْ قَرَأْنَا الْقُرْآنَ؟ فَوَاللَّهِ لَنَقْرَأَنَّهُ وَلَنُقْرِئَنَّهُ نِسَاءَنَا وَأَبْنَاءَنَا، فَقَالَ: «**ثَكِلَتْكَ**

أُمُّكَ يَا زِيَادُ، إِنْ كُنْتُ لأَعُدُّكَ مِنْ فُقَهَاءِ أَهْلِ الْمَدِينَةِ، هَذِهِ التَّوْرَاةُ وَالإِنْجِيلُ عِنْدَ الْيَهُودِ وَالنَّصَارَى فَمَاذَا يُغْنِي عَنْهُمْ؟»، قَالَ جُبَيْرٌ: فَلَقِيتُ عُبَادَةَ بْنَ الصَّامِتِ، قَالَ: قُلْتُ: أَلا تَسْمَعُ مَا يَقُولُ أَخُوكَ أَبُو الدَّرْدَاءِ؟ فَأَخْبَرْتُهُ بِالَّذِي قَالَ، قَالَ: صَدَقَ أَبُو الدَّرْدَاءِ إِنْ شِئْتَ لأُحَدِّثَنَّكَ بِأَوَّلِ عِلْمٍ يُرْفَعُ مِنَ النَّاسِ: الْخُشُوعُ، يُوشِكُ أَنْ تَدْخُلَ مَسْجِدَ الْجَمَاعَةِ فَلا تَرَى فِيهِ رَجُلاً خَاشِعًا. (أخرجه الدارمي،٢٩٣)؛ فقد عدّ عبادة بن الصامت ﷺ الخشوع علمًا.

ومن بعد الصحابة، رضوان الله عليهم، سار السلف على هذا المنهج.

قال أبو العالية: «كنا إذا أتينا الرجل لنأخذ عنه نظرنا إلى صلاته، فإن أحسن الصلاة أخذنا عنه، وإن أساء لم نأخذ عنه». (أخرجه الرامهرمزي في المحدث الفاصل، ٤٠٩).

بل كانوا يعدون تعلُّم هدْي العالم وسمته مطلبًا أعلى من تعلم المسائل، قال إبراهيم: «كنا نأتي مسروقًا، فنتعلم من هديه ودلّه» (جامع بيان العلم وفضله، ١/١٢٧).

وقال ابن سيرين: «كانوا يتعلمون الهدي كما يتعلمون العلم» (جامع بيان العلم وفضله، ١/١٢٧).

وروى ابن المبارك عن مخلد بن الحسن : «نحن إلى كثير من الأدب أحوج منا إلى كثير من حديث».(جامع بيان العلم وفضله، ١/١٢٧).

وأوصى حبيب الشهيد، وهو من الفقهاء، ابنه فقال: «يا بني اصحب الفقهاء، وتعلم منهم، وخذ من أدبهم؛ فإنه أحب إليّ من كثير من الحديث».(جامع بيان العلم وفضله، ١/١٢٧).

وأكد ابن الجوزي هذا المعنى فقال: «رأيت الاشتغال بالفقه وسماع الحديث لا يكاد يكفي في صلاح القلب؛ إلا أن يُمْزَج بالرقائق، والنظر في سير السلف الصالحين. فأما مجرد العلم بالحلال والحرام، فليس له كبير عمل في رقة القلب؛ وإنما ترقّ القلوب بذكر رقائق الأحاديث، وأخبار السلف الصالحين؛ لأنهم تناولوا مقصود النقل، وخرجوا عن صور الأفعال المأمور بها إلى ذوق معانيها والمراد بها. وما أخبرتك بهذا إلا بعد معالجة وذوق؛ لأني وجدت جمهور المحدثين وطلاب الحديث همة أحدهم في الحديث العالي، وتكثير الأجزاء، وجمهور الفقهاء في علوم الجدل، وما يغالب به الخصم. وكيف يرق القلب مع هذه الأشياء؟ وقد كان جماعة من السلف يقصدون العبد الصالح للنظر إلى سمته وهديه، لا لاقتباس علمه، وذلك أن ثمرة علمه هديُه وسمته. فافهم هذا، وامزج طلب الفقه والحديث بمطالعة سِيَر السلف والزهاد في الدنيا، ليكون سببًا لرقة قلبك». (صيد الخاطر، ٢٢٨-٢٢٩).

وانتقد حال المنصرفين عن ذلك من أهل العلم: «رأيت أكثر العلماء مشتغلين بصورة العلم دون فهم حقيقته ومقصوده؛ فالقارئ مشغول بالروايات عاكف على الشواذ يرى أن المقصود نفس التلاوة، ولا يتلمح عظمة المتكلم ولا زجر القرآن ووعده، وربما ظن أن حفظ القرآن يدفع عنه

فتراه يترخص بالذنوب، ولو فهم لعلم أن الحجة عليه أقوى ممن لم يقرأ، والمحدّث يجمع الطرق ويحفظ الأسانيد ولا يتأمل مقصود المنقول، ويرى أنه قد حفظ على الناس الأحاديث فهو يرجو بذلك السلامة، وربما ترخَّص في الخطايا ظنًّا منه أن ما فعل في الشريعة يدفع عنه». (صيد الخاطر، ص٤٤٤).

وفي رسالة مطولة بعثها العلامة الشيخ محمد رشيد رضا، رحمه الله، إلى الخليفة العثماني.. يؤكد رشيد رضا على صلة التعليم بإصلاح السلوك، فيقول:

«التدريس في جميع تلك الدرجات إنما يُقْصَد منه إشراب القلوب حبّ الدين وتوقيره وجعله الغاية المطلوبة من كل عمل، حتى تكون للملة وجهة واحدة يقصدونها بأعمالهم فتلتئم قواها الروحية والمادية لخدمة الدين، وتأييد حافظه الأعظم المدافع عن بيضته حضرة مولانا أمير المؤمنين؛ فتكون الملة ملة مهيبة يُخشى بأسها وتُخاف بوائق غضبها، ويؤول بالدولة إلى علو الكلمة في سياستها الخارجية بعدما عادت بركاته على المسلمين في راحتهم الداخلية».

ويقول أيضًا في الرسالة نفسها: «نعلم أن أمير المؤمنين لم يرد من إصلاح الجداول أن يدرج في فنون المدارس الإسلامية بعض الكتب الفقهية مع بقاء التعليم على طرقه المعهودة في المساجد وفي دروس بعض العلماء، فإن العلوم العملية إذا لم تُبنَ على عقائد صحيحة وإيمان صادق لا تلبث أن تضمحل، ولئن ثبتت فإنما تسوق إلى أعمال خالية عن النيات وخاوية من

سر الإخلاص فتكون أشبه شيء بالباطلة في عدم ترتب الأثر المطلوب عليها كما قدمناه، فلا بد أن يكون مولانا الخليفة -أعز الله نصره- قد أراد أن يوجّه النظر إلى فنّ تقوى به العقيدة ويستحكم سلطانها على العقول، ثم إلى تربية تذكّر بما تنال النفس من ذلك الفن، فيكون التذكار مستحفظًا لما يصل إليها منه، ثم إلى فن الفقه الباطني وهو ما تعرف به أحوال النفس وأخلاقها، والمهلك منها كالكذب والخيانة، والنميمة والحسد، والجبن، وسائر الرذائل، والمنجي كالصدق والأمانة، والرضَا والشجاعة، وسائر الفضائل، ويضم إلى ذلك باقي علم الحلال والحرام على ما هو مذكور في الكتاب والسنة، ومتفق عليه بين أئمة الملة الإسلامية، ثم إلى تربية تحفظ ذلك وتروّض النفس على العمل بما تعلم منه». (المنار، ٨٨٩/٩).

والحديث في هذا يطول، وليس هذا مقام بسطه، والمقصد من الاستطراد في النقول تأكيد اللُّحْمَة القوية بين العلم ومجالسه، وبين التزكية والسلوك، وأنهما ليسا كيانين منفصلين.

وأحسب أن إحالة الأمر للوعاظ ومجالس الوعظ، لا يكفي، وأنه من المهم أن يرتبط الاعتناء بالتزكية والسلوك بمجالس العلم ودروسه، لا أن يكون منفصلاً يتولاه الوعاظ وحدهم؛ فهذا مما يؤدي للخلل في بناء شخصية طالب العلم، والنظر إلى التزكية والسلوك على أنها تعني غيره، وأن مرتبتها دون مرتبة تعلم المسائل وأقوال الرجال.

استقلال التعليم الشرعي

نشأ التعليم الشرعي مستقلاً في موارده وإدارته، ومناهجه ومؤسساته.

كان التعليم إما في المساجد والجوامع، أو في المدارس، والمدارس تعيش على أوقاف الموسرين من المسلمين، وتقتصر شروط الواقفين على ما يرى أصحابها أنه ذو أولوية كالوقف على مذهب معين، أو فئة من الطلاب، أو كون المعلم والفقيه منتميًا لمذهب فقهي أو عقدي.

ومع تطور الحياة المعاصرة اليوم ازداد نفوذ الدول والحكومات، وتوسعت في التدخل في حياة الناس العامة والخاصة، ومما ناله نصيب وافر من تغول النفوذ الحكومي: التعليم الشرعي، بل ربما كان أكثر تأثرًا من غيره لشعور السلاطين بحاجتهم لأهله في ترسيخ شرعيتهم وتسويغ مواقفهم.

إن بقاء التعليم الشرعي مرهونًا بالسلطة الحكومية له آثار عدة؛ من أهمها: خضوع التعليم الشرعي بمؤسساته ومناهجه ورجاله للقرار الحكومي المتسم بالبطء الشديد، وضعف المرونة، والتعقيد الإداري.

ومنها تأثره بالاعتبارات السياسية؛ فالقرار السياسي يرتبط بالمصالح والمتغيرات أكثر من المبادئ، فحين يختلف السياسي مع توجه عقدي وفكري فإنه يُسوّغ للتعليم الشرعي نقد هذا التوجه ودراسته وكشف عواره، بل يصبح ذلك مطلوبًا، وحين تلتقي مصالح السياسي مع هذا التوجه يصبح

الحديث عنه من إثارة الفتنة، ويمتد التدخل حتى إلى البحث العلمي الذي يفترض فيه الحياد والموضوعية.

ويمتد تأثير الاعتبارات السياسية إلى سائر عناصر محتوى التعليم الشرعي كفقه القضاء والسياسة الشرعية.. إلخ.

كما يمتد التأثير إلى اختيار القائمين على التعليم الشرعي ومؤسساته من قادة ومعلمين، ولا تزال حتى الآن عدد من مؤسسات التعليم الشرعي في الدول الإسلامية تخضع في تعيين قيادها أو أعضاء هيئة التدريس فيها إلى سلامة السجل الأمني، وهو مرتبط بشخصيات أمنية لا صلة لها بالعلم الشرعي، ولا يمثل لدى كثير منهم أهمية وشأنًا، ورأيهم غير قابل للنقاش والاستئناف.

كما أدى هذا الارتباط إلى التسابق لدى عدد من المؤسسات الشرعية في إرضاء المسؤول السياسي، وتطويع المؤسسة الشرعية بسمتها ووقارها لتتحول إلى أشبه ما تكون بالإعلام الرسمي، والصحف اليومية.

إن الدعوة لاستقلال التعليم الشرعي لا تعني التحول إلى الطرف المضادّ؛ فتصبح مؤسسات التعليم الشرعي ورجاله مناوئين للسلطة السياسية، ومناكفين لها وتيار معارضة، ولا تعني الدعوة للصدام والصراع.

إنما تعني أن تستقلّ مؤسساته بمواردها المالية، وقراراتها الإدارية والعلمية، كما تعني أن تنأى المؤسسة الشرعية التعليمية بنفسها عن الارتباط بالواقع السياسي، وحين تناقش مسائل الفقه السياسي كطاعة ولاة الأمر،

وحقوقهم وواجباهم، فهي تتعامل معها بصورة علمية موضوعية بعيدة عن التأثر بالجو السياسي، سلبًا أو إيجابًا.

ويدعو رشيد رضا إلى استقلال التعليم الشرعي فيقول: «إخواني: إن التعليم الديني لن يكون وسيلة لسعة الرزق للألوف من المتخرجين في هذه المعاهد، ولا ينبغي أن يكون كذلك؛ وإنما يجب أن يُقصَد به إعادة مجد الإسلام من حيث هو دين هداية وسيادة، وسياسة وتشريع عام لجميع البشر، ولن يكون وسيلة إلى بلوغ رجاله هذه الغاية إلا إذا كان أهله مستقلين – دون الحكام – في إدارته ونظمه، ومناهجه ورزقه، ودرجاته العلمية بقانون يكفل لهم ذلك، فإلى هذه الغاية يجب أن تتوجه قوة المعاهد الدينية، فإن لم تفعل كانت عاقبة الدين في مصر كعاقبته في حكومة الترك، فلا أزهر ولا مدارس دينية، ولا محاكم شرعية، ولا أوقاف إسلامية، وإن فعلت رُجي أن تعم هداية الإسلام الشرق والغرب، ويتم بها وعد الله باستخلاف أهله في الأرض، وإظهاره على الدين كله، فيكون علماؤه من الأئمة الوارثين، وهي فاعلة إن شاء الله تعالى وبه التوفيق». (المنار، ٣٤/٤٥١).

وينتقد محمد البشير الإبراهيمي تدخل الحكومة الجزائرية زمن الاستعمار الفرنسي في التعليم الشرعي فيقول: «فما بال الحكومة الجزائرية احتكرت لنفسها كل ما يتعلق بديننا منذ قرن وزيادة؛ فاستولت على أوقافنا ومساجدنا، وأمسكت في يدها مقاليد رجال الدين منا. وضايقت التعليم

الديني بالقرارات، ومسخت القضاء الإسلامي في الأحوال الشخصية وهي من صميم الدين.

إن الأمة الجزائرية المسلمة تعتقد أن حقها الديني لا ينبغي أن يكون محل جدال ومطل؛ لأنه لا يتعارض مع مصلحة دين آخر، وترى أن من حقها- كأمة ذات مقوّمات حيوية- أن تطالب بفصل الدين الإسلامي عن الحكومة فصلاً رسميًّا عاجلاً، وأن تسلم لها أوقافها الدينية ومساجدها تتصرف فيها تصرّفًا حقيقيًّا مباشرًا، وأن ترفع القيود الإدارية عن تعليمها الديني العربي، وأن تتمتع في أحوالها الشخصية الدينية بقضاء نافذ صريح مبني على تعليم إسلامي واسع صحيح». (كتاب مفتوح لسعادة وزير الداخلية للجمهورية الفرنسية، آثار البشير الإبراهيمي، ٣/١٥٤).

واستقلال التعليم الشرعي من مصلحة السياسي؛ فهو يعطي المؤسسة التعليمية ثقةً لدى الناس، ويجعل كلمتها مسموعة حين يرون أنها مستقلة، وهي في الأغلب تتصف بالنضج والعقل والاتزان، وأهلها من أكثر الناس حرصًا على استقرار المجتمع وسلامته.

هل التطوير ضرورة؟

حين نتحدث عن تطوير التعليم الشرعي فإن عددًا غير قليل من المهتمين بالتعليم الشرعي يرون أن التطوير إنما هو جانب تحسيني، ولو ارتقت أهميته قليلاً فإنها ستقف عند مستوى الحاجة.

ووظيفة التطوير لدى هؤلاء تتمثل في مزيد من التشويق لطلب العلم الشرعي، وإظهاره بمظهر الجاذبية، مما يسهم في تحفيز بعض من فترت هممهم و لم يرقوا إلى ما كان عليه السلف الصالح فمن بعدهم.

ويستشهد هؤلاء - كما سبق- بنماذج تاريخية من إقبال أهل العلم وحرصهم وتضحيتهم في طلبه، رغم غياب وسائل التشويق والجاذبية؛ فالعلم لا يُنَال براحة الجسد.

ولا شك أن حياة أهل العلم من السابقين واللاحقين ناطقة بالبذل والتضحية والاجتهاد رغم قصور الوسائل وضعفها، إلا أن الشذوذ يؤكد القاعدة ولا ينفيها.

والتطوير له أثره في الجاذبية والتشويق وحفز من ضعفت هممهم على طلب العلم والإقبال عليه، إلا أن ذلك اختزال لمجال التطوير ولوظيفته وتأثيره.

فمجال التطوير المنتظر ليس في مجرد الشكليات والوسائل فحسب، إنما هو في جميع عناصر المنهج: فهو تطوير في الأهداف، وفي بناء المحتوى وتنظيمه ولغته، وفي طرق التعليم، والبنية التعليمية .. إلى آخر مكونات التعليم وعملياته، بما لا يغيّر الحقائق الشرعية، أو يلبس الباطل ثوب الحق، أو يتجاوز منهج أهل السنة وقواعدهم في الاستدلال.

كما أن تلك النظرة فيها اختزال لوظيفة التطوير وتأثيره؛ فوظيفة التطوير ليست مجرد إذهاب الملل، والتشويق؛ إنما هي تتضمن توسيع دائرة المستهدَفين بالتعليم الشرعي، وتجاوز كثير مما يعوق الناس عن التعلم.

كما أن التطوير يستهدف إعادة بناء الشخصية بما يتناسب مع أدوارها في المجتمع، ويتوقع منه في هذا الإطار أن يقود إلى ما يلي:

- تجويد مخرجات التعليم الشرعي من الناحية النوعية، والإسهام في تخريج عناصر قادرة على إنتاج المعرفة، وتقديم الحلول للمشكلات المعاصرة.
- بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة المتكاملة، التي تتمثل هدي أهل الإسلام وأخلاقهم وسمتهم، وتعطي مرآة حسنة وصورة إيجابية عن أهل العلم.
- تطوير القدرات الشخصية لخريجي مؤسسات التعليم الشرعي في التفكير، والإقناع، والتواصل وإدارة الذات.. إلخ، مما ينعكس على ثقافة طلبة العلم، ونمط حياتهم، وأسلوب إدارتهم لبرامجهم ومشروعاتهم.
- تنمية الفاعلية الشخصية، وزيادة القدرة على التأثير، وتحسين أدوات التعامل مع مختلف المواقف: السياسية، والاجتماعية، والفكرية .. إلخ.

ويعبر ابن عاشور، رحمه الله، عن ما يُتطلع إليه من وظيفة التعليم الشرعي بقوله: «فالتعليم الصحيح إذن يرمي إلى إنشاء أرقى أصناف الناس من كل مَن تمرس بالأشغال والأعمال، أو رُزِقَ المواهب الحسنة، ورغب في سلوك خير السبل، وشغف بالمعرفة، وامتاز بحب الواجب والتعقل». (أليس الصبح بقريب، ص١٧).

ويشير في عبارة أخرى إلى وظيفة مهمة من وظائف التعليم الشرعي؛ فيقول: «لأجل هذا كان من واجب كل داعٍ إلى التعليم أن يوضّح لطالبيه الغايات التي يحصلونها من مزاولة ذلك التعليم، سواء كانت غاية دنيوية أو أخروية؛ لأن لكلتا الغايتين طلابًا، فتلك الغاية هي التي يجتني منها المحصّل على نهاية ذلك التعليم نفعًا لنفسه دنيويًا أو أخرويًا، ووراء هاتين غاية هي أسمى وأعظم ما يبدو منها، وهي إنتاج قادة للأمة في دينها ودنياها، وهداة هم مصابيح إرشادها، ومحاصد قتادها، ومهدئو نفوسها إذا أقلقها اضطراب مهادها». (أليس الصبح بقريب، ص٩).

كما يؤكد ابن باديس على هذا المعنى، فيقول: «لن يصلح المسلمون حتى يصلح علماؤهم، فإنّما العلماء من الأمّة بمثابة القلب إذا صلح صلح الجسد كلّه، وإذا فسد فسد الجسد كلّه، وصلاح المسلمين إنّما هو بفقههم الإسلام وعملهم به، وإنّما يصل إليهم هذا على يد علمائهم، فإذا كان علماؤهم أهل جمود في العلم وابتداع في العمل، فكذلك المسلمون يكونون. فإذا أردنا إصلاح المسلمين فلنصلح علماءهم.

ولن يصلح العلماء إلاّ إذا صلح تعليمهم؛ فالتعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته، وما يستقبل من علمه لنفسه وغيره، فإذا أردنا أن نصلح العلماء فلنصلح التعليم، ونعني بالتعليم، التعليم الذي يكون به المسلم عالمًا من علماء الإسلام يأخذ عنه الناس دينهم ويقتدون به فيه». (آثار ابن باديس، ٣/٢١٧).

ويؤكد الشيخ رشيد رضا على أن إصلاح التعليم الشرعي هـو الأداة الفاعلة للتغيير في واقع الأمة؛ فيقول في رسالته للخليفة العثماني: «وخبرتنا بأحوال الأمم الأوربية والأسباب التي وصلت بهم إلى ما نراهم عليه في القوة والدراية، كل ذلك يوجب لنا اليقين القطعي بأن إصلاح التعليم الديني على الوجه المتقدم يكوّن نشأة حياة جديدة تسري في جميع أرواح المسلمين العثمانيين، بل هو الذي سيُفضي في أسرع وقت إلى توحيد كلمة الإسلام وجمع أطرافه تحت كنَف الدولة العلية العثمانية، رغمًا عن أنف كل مخاصم، ومنه رأي هؤلاء العاجزين أن لا حافظ للدولة ولا واقي للملة سواه، وأن جميع ما صُرف في سبيله من المتاعب والنفقات فهو أعود بالفائدة مما يُصرف لأي عمل سياسي خارجي أو داخلي؛ فإنه لا سياسة إلا بالقوة، ولا قوة إلا بالنجدة، ولا نجدة إلا بالوحدة، ولا وحدة إلا بالطاعة، ولا حقيقة للطاعة إلا بالعقيدة الحسنة، ولا عقيدة إلا بحياة الدين، ولا حياة للدين إلا بالتعليم حتى يجري على أحكام التجربة، وليس ذلك إلا ما عرضناه.

وإن جمهور المسلمين ممن يُعرَف أفكارهم في الأقطار العثمانية، بل وفي غيرها لا يرون دواءً لدائهم إلا رجوعهم لأصول دينهم في أخلاقهم وأعمالهم، وإن يكونوا يجهلون الوسائل إلى ذلك». (المنار، ٨٨٩/٩).

وحين نعي العلاقة القوية بين مناهج التعلم وبيئته، وبين صياغة الشخصية وبنائها ندرك أن تطوير التعليم الشرعي ضرورة، وليس حاجة أو تكميلاً.

كما أن ذلك يقودنا إلى التعامل معه باعتباره أداة للتغيير وتطوير الأداء العلمي والدعوي؛ فالتغيير إنما يبدأ من التغيير في الإنسان.

الخاتمة

هذه خواطر وأفكار سطرها قلمٌ يرى صاحبه أنه محبٌ للعلم الشرعي وأهله، اجتهد في أن يقدم فيها رؤى يتمنى أن تسهم في إثارة مزيد من النقاش والحوار، واكتشاف أعمق للمشكلات، وتطوير حلول جديدة.

إن التعليم الشرعي مشروع أمة، ورسالة مجتمع، والجميع مدعوٌ للإسهام الإيجابي في الارتقاء به وتطوير أدائه، والتعليم الشرعي - على رفعة شأنه وعلو منزلته- عملٌ بشري لا ينقله نُبْل الرسالة وسموّ القصد إلى العصمة والاستعصاء على التقويم.

والتطوير الإيجابي ليس هو الذي ينسف الجهد ويلغي الإنجاز، ويحشد أدوات التعبير واللغة في ذمّ واقع التعليم الشرعي وانتقاده، وليس هو الذي يختزل التطوير والإصلاح في الشكليات والمظاهر، أو في مزيد من الجهد والنشاط على الوتيرة نفسها.

وما سطره الكاتب هو آراء ووجهات نظر، تحتمل مساحة واسعة من النقد والاختلاف، وتفتقر إلى التسديد والتقويم، بل ربما لو عاد هو نفسه إلى ما كتبه بعد سنوات فسيرى أن فيه ما يستحق المراجعة والتحفظ.

وفي هذه المرحلة التي تعيشها الأمة، والتغيرات العاصفة، تبدو الحاجة أكثر إلحاحًا للتطوير الإيجابي للتعليم الشرعي ومناهجه ومؤسساته،

وإن لم يبادر رعاة التعليم الشرعي والقائمون عليه بالتقويم والتطوير فسيرون أنهم يومًا بعد آخر يفقدون مساحة مهمة كانوا يشغلونها.

ومع تسليمنا باستهداف التعليم الشرعي من قِبَل طوائف من الأعداء في الداخل والخارج ممن يريدون أن يطفئوا نور الله بأفواههم، وتسليمنا بأن الواقع لم يخلُ من فئة حادة في انتقادها وغالية في مواقفها تجيد النقد والهدم أكثر من البناء والإصلاح،

مع تسليمنا بذلك كله لا بد أن نعي أن المبالغة في التحوط وسدّ الأبواب على من يستهدفون التعليم الشرعي ليست خيارًا ملائمًا، وأن على المخلصين والغيورين من حَمَلة العلم الشرعي والمشتغلين بنشره أن ينتدبوا من يحمل الراية ويتولى الزمام، بإصلاح إيجابي هم من يصنعه، وهم من يتولاه ويرعاه، وأن ينتقلوا من موقف الدفاع وانتقاد المعارضين والمخالفين إلى موقف التقويم الموضوعي والعمل الإيجابي المثمر.

وعظم شأن التعليم الشرعي، واتساع دائرته زمانًا ومكانًا وموضوعًا، وتنوع مجالات تطويره والارتقاء به، كل ذلك يفرض أن تكون مشروعات التطوير وبرامجه نتاج عمل جماعي، وألا يُختزل الأمر في آراء فردية وأحكام مسبقة.

أسأل الله أن يهيئ للأمة أمرًا رشدًا، وأن ينصر العلم وأهله، ويخذل المفسدين ويبطل كيدهم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

المراجع

- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (١٤٢٥هـ) . **صيد الخاطر**. بعناية: حسن المساحي سويدان. دمشق: دار القلم.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**. دار الكتب العلمية. بيروت.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد (ط١٤٠٨هـ). **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**. تحقيق خليل شحادة. بيروت: دار الفكر.
- ابن عاشور، محمد الطاهر (ط٢. ١٤٢٨هـ). **أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي**. تونس: دار سحنون للنشر، ودار السلام.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد . **سنن ابن ماجه**. بيروت: دار الفكر.
- أبو داود، سليمان بن أشعث السجستاني (١٤٠٩هـ). **سنن أبي داود**. بيروت: دار الجنان.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤١٢هـ). **صحيح البخاري**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب. **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**. ت. محمود الطحان. الرياض: مكتبة المعارف.

- البغـــدادي، الخطيـــب (١٤١٧هـــ). **الفقيـــه والمتفقـــه**. الدمام: دار ابن الجوزي.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهـــدي (ط٤. ١٣٩٧هـــ). **اقتضاء العلم العمل**. ت. محمـــد ناصـــر الـــدين الألباني. المكتب الإسلامي. بيروت.
- خليل. د. عماد الدين. **منهجية التعامل مع علوم الـــشريعة في ضـــوء التحديات المعاصرة، حالات الضعف والحلول المقترحة**. في بحوث مؤتمر علـــوم الشريعة في الجامعات، ج٢، تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبو سل، عمان المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص (٦١٧ – ٦٤٦).
- الدارمي، عبد الله بن عبدالرحمن بن الفضل (١٤١٢هـــ). **سنن الدارمي**. دمشق: دار القلم.
- الرامهرمزي، الحسن بن علي (ط٣ . ١٤٠٣هـــ). **المحدث الفاصل بـــين الراوي والواعي**، بيروت: دار الفكر.
- زرزور، د. عدنان . (١٩٩٥) **منهجية التعامل مع علـــوم الـــشريعة في ضوء التحديات المعاصرة**. في: «بحـــوث مـــؤتمر علـــوم الـــشريعة في الجامعات»، ج٢، تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبو سل، عمـــان المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص (١٠٧ – ١٣٩).
- سعادة، جودة أحمد. وإبراهيم، عبدالله محمـــد (١٤٢٥هــــــ). **المنـــهج المدرسي المعاصر**. دار الفكر: عمان.

- الشاطبي، إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي (١٤١١هـ). **الموافقات**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الصمدي، خالد. وحللي، عبد الرحمن (٢٠٠٧م). **أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي**. دمشق: دار الفكر.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي. **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار المعرفة.
- القرطبي، يوسف بن عبد البر النمري. **جامع بيان العلم وفضله**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- كارلغا د. بكر. والشاهين شامل (١٩٩٥م)، **مناهج التعليم الديني العالي في تركيا نظرة إصلاحية**. في «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات»، ج٢، تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبو سل، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص (٣٧٣-٤٠٦)
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (١٤١٩هـ). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي (١٤٠٦هـ). **موطأ الإمام مالك**. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- المسلم، بسامة خالد (١٩٩٦م). المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره. **المجلة التربوية. جامعة الكويت**. ع٣٩. ص٧١-١١٠.

- النووي، يحيى بن شرف الدين (١٤٠٧هـ). **شرح صحيح مسلم**. الرياض: دار المعارف.
- بامبا، يوسف (٢٠٠٢م). **مشكلات التعليم الإسلامي في كوت ديفوار: دراسة تحليلية تقويمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية.
- صادقي، مصطفى (١٤٣٣هـ). **منهاج تدريس الفقه**. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. **الرد على المنطقيين**. دار المعرفة. بيروت.

الفهرس

وكـــــلاء التـــوزيـــــع

البلد	اسم الوكيل	رقم الهاتف	عنوانه
قطــــــر	دار الثقافـــــــــــــة دار الثقافة «قسم توزيع الكتاب»	٤٤٦٢٢١٨٢ ٤٤٤١٣٤٧١	ص.ب: ٨١٥٠ – الدوحة فاكس: ٤٤٤٣٦٨٠٠-بجوار سوق الجبر
البحـــــرين	مكتبـــــــــــة الآداب	٢٣١٠٦٢ ٢١٠٧٦٨(المنامة) ٦٨١٢٤٣ (مدينة عيسى)	ص.ب: ٢٨٧ – البحرين فاكس: ٢١٠٧٦٦
الكويــــت	مكتبة دار المنــار الإســلامية	٢٦١٥٠٤٥	ص.ب: ٤٣٠٩٩ حولي شارع المثنى رمز بريدي: ٢٣٠٤٥ فاكس: ٢٦٣٦٨٥٤
سلطنة عمان	مكتبـــة علـــوم القـــرآن	٧٨٣٥٦٧٧	ص.ب: ١٩٦٠ روي ١١٢ فاكس: ٧٨٣٥٦٨
الأردن	شركة وكالة التوزيع الأردنية	٥٣٥٨٨٥٥	ص.ب: ٣٣٧١ – عمان ١١١٨١ فاكس: ٥٣٣٧٧٣٣
الـــــيمن	مجموعـــة الجيـــل الجديـــد	٧٨٠٤٠-٧١٣٦٣ ٢٧٠٣٨ -٧٥٨١١	ص.ب: ٥٤٤- صنعاء فاكس: ٢١٣١٦٣
الـــسودان	دار الريـــان للثقافـــة والنـــشر والتوزيع	٤٦٦٣٥٧	ص.ب: ١١١٦٦- الخرطوم فاكس: ٤٦٦٩٥١
مــــصر	دار السلام للطباعـــة والنـــشر والتوزيـــــع والترجمــــة	٢٧٤١٥٧٨ ٢٧٠٤٢٨٠ ٥٩٣٢٨٢٠	ص.ب: ١٦١ غورية ١٢٠ ش الأزهر – القاهرة فاكس: ٢٧٤١٧٥٠
المغـــــرب	مكتبة منار العرفان للنشر والتوزيع	٧٣٣٣٢٩	نهج موناستير رقم ١٦- الرباط
الجزائـــــر	دار الوعي للنـــشر والتوزيـــع	٠٢١٣١٧٠١٣٦٤٦ ٠٢١٣٥٤٥١١٠١٥	القطعة رقم ١٤٢ ب حي الثانوية – الروبة –الجزائر
إنكلتــــرا	دار الرعايـــة الإســـلامية	(01) 272-5170/ 263-3071	Muslim welfare House, 233. Seven Sisters Road, London N4 2DA. Fax: (071) 2812687 Registered Charity No:271680

إدارة البحوث والدراسات الإسلامية

هاتف: ٤٤٤٤٧٣٠٠

فاكس: ٤٤٤٤٧٠٢٢

برقياً: الأمة – الدوحة

ص.ب: ٨٩٣ – الدوحة – قطر

موقعنا على الإنترنت:

www. sheikhali-waqfiah.org.qa
www.Islam.gov.qa

البريد الإلكتروني: E.Mail

M_Dirasat@Islam.gov.qa

ثمن النسخة

الأردن	(٧٠٠) فلس
الإمارات	(٥) دراهم
البحرين	(٥٠٠) فلس
تونس	دينار واحد
السعودية	(٥) ريالات
السودان	(٥٠) قرشاً
عمان	(٥٠٠) بيسة
قطر	(٥) ريالات
الكويت	(٥٠٠) فلس
مصر	(٦) جنيهات
المغرب	(١٠) دراهم
الجزائر	(١٢٠) ديناراً
اليمن	(٤٠) ريالاً

* الأمريكتان وأوروبا وأستراليا وباقي دول آسيا وأفريقيا: دولار أمريكي ونصف، أو ما يعادله.

إدارة البحوث والدراسات الإسلامية

جائزة الشيخ



للعلوم الشرعية والفكر الإسلامي

إسهامًا في تشجيع البحث العلمي والارتقاء الثقافي الفكري، والسعي إلى تكوين جيل من العلماء، تطرح لعامها الحادي عشر موضوع

الحكم الراشد

إطعامٌ من جوع .. وأمانٌ من خوف

قيمة الجائزة (٢٠٠) ألف ريال قطري

آخر موعد لاستلام البحوث حزيران (يونيو) ٢٠١٥م

- **مدخل:**

لمحة تاريخية: نشأة نظام الحكم وتطور أشكاله؛ أهمية الحكم لإدارة المجتمع وتوفير الأمن وفض المنازعات؛ تعريف عام بأنظمة الحكم..

- **المحاور:**

- **في تحرير بعض المفاهيم والمصطلحات:** الحكم من مقومات الإسلام؛ الحاكمية: بين شرع الله ودور الإنسان في تنزيلها على الواقع؛ الأمة؛ الدولة؛ الحكومة؛ الولاية؛ الخلافة؛ الإمامة؛ تطبيق الشريعة وعلاقة التكليف بالاستطاعة؛ دار الإسلام؛ دار الكفر؛ دار العهد.
- **مقومات الحكم الراشد ومسؤولياته:** التزام الشورى في اختيار الحاكم؛ الشورى في إدارة شؤون الحكم؛ تحقيق مقاصد الشريعة حقوق الإنسان (العدل؛ الحرية؛ المساواة...)؛ شرعية المحاسبة والمسؤولية: مسؤولية الحاكم؛ مسؤولية المواطن؛ مسؤولية الأمة؛ مؤهلات أهل الحل والعقد.
- **غياب الفقه السياسي:** أسباب توقف الاجتهاد السياسي؛ الخروج على الحاكم، بين المصالح والمفاسد؛ نظام الحكم بين القيم الضابطة لمسيرة الحكم في الكتاب والسنة والبرامج الاجتهادية.
- **الاجتهادات التراثية ودورها في إعادة البناء:** أبعاد التجربة التاريخية؛ وعطاؤها في الحاضر والمستقبل؛ تجديد وسائل النظر، والاجتهاد لإيجاد أوعية شرعية لمسيرة الأمة والدولة والمجتمع.؛ استئناف الاجتهاد السياسي في ضوء فقه النص وفهم الواقع وتحدياته.
- **الحكم ومعيار الشرعية:** الحكم الراشد: وعلاقة الأمن بالاستقرار والتنمية؛ الشراكة السياسية؛ المواطنة؛ المعارضة؛ التعددية؛ تشكيل الأحزاب؛ غير المسلمين....؛ منظمات المجتمع المدني؛ المنظمات الدولية؛ المعاهدات الدولية؛ مقارنات؛ ومقاربات معاصرة؛ وتميز مقاصد الحكم في الإسلام؛ بناء تصور سياسي للتعامل مع التحديات واستشراف المستقبل.

• شروط الجائزة:

١- أن يكون البحث قد أُعدّ خصيصًا للجائزة.

٢- أن تتوفر في البحث شروط البحث العلمي.

٣- أن يلتزم الباحث بالمحاور المعلنة جميعها.

٤- يُقدم البحث باللغة العربية من ثلاث نسخ مطبوعة، ومخزنة على قرص (CD) مرفق بالبحث، إضافة إلى ملخص باللغة الإنجليزية، إن أمكن.

٥- لا يقل حجم البحث عن (٢٠٠) صفحة (A4)، ولا يزيد على (٣٠٠) حوالي: (٦٠,٠٠٠) كلمة بخط (Traditional Arabic) بحجم (16).

٦- تحجب الجائزة في حالة عدم ارتقاء البحوث للمستوى المطلوب.

٧- يجوز اشتراك باحثين أو أكثر في كتابة بحوث الجائزة.

٨- تسحب قيمة الجائزة، إذا اكتشف أن البحث مخالف لبعض شروط الجائزة.

٩- لا تُمنح الجائزة للفائز مرة أُخرى إلا بعد مرور خمس سنوات.

١٠- التزام الباحث الفائز باستدراك ملحوظات المحكمين.

١١- على الباحث أن يرفق نبذة عن سيرته العلمية، ونسخة مصورة عن جواز سفره.

*** ترسل البحوث بالبريد المسجل على العنوان التالي:**

ص.ب: ٨٩٣ – الدوحة – قطر

لمزيد من الاستفسار:

هاتف: ٤٤٤٤٧٣٠٠ (+٩٧٤) – فاكس: ٤٤٤٤٧٠٢٢

البريد الإلكتروني: m_dirasat@islam.gov.qa

موقعنا على الإنترنت: www.Islam.gov.qa